

## **HELLO - BYE BYE!**

### **Kommunikatiiviset ja toiminnalliset opetusmenetelmät varhennetussa englanninopetuksessa 1. luokalla.**

Jonna Kallio & Noora Koskenoja

Pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto, Rauman kampus

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Huhtikuu 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

JONNA KALLIO & NOORA KOSKENOJA:

Varhennetun kieltenopetuksen opetusmenetelmät 1. luokalla / varhennetun englanninopetuksen opetusmenetelmät 1. luokalla

Pro gradu -tutkielma 59 s. + 1 liitesivu

Kasvatustiede

Huhtikuu 2020

---

Tässä Pro gradu -tutkimuksessa kerättiin tietoa erilaisista kommunikatiivisista ja toiminnallisista opetusmenetelmistä, joita opettajat käyttävät varhennetussa englanninopetuksessa 1. luokalla. Lisäksi selvitettiin, mitä tavoitteita opettajat pitävät tärkeinä suunnitellessaan varhennettuja kielientunteja sekä onko oppimisympäristöllä vaikutusta opetusmenetelmän valintaan.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka aineisto kerättiin havainnoimalla oppitunteja ja haastatteleamalla opettajia. Videoaineisto analysoitiin hyödyntämällä teorialähtöistä sisällönanalyysiä, jossa teoriapohjana toimi Huttusen (2003) viisi kommunikatiivisen oppitunnin periaatetta, jota sovellettiin alakoulukontekstiin. Videoaineisto vastasi kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Haastatteluaineiston pohjalta saatiin vastauksia kolmanteen tutkimuskysymykseen.

Tulokset osoittivat, että 1. luokan varhennetuilla englannintunneilla kommunikatiivisia opetusmenetelmiä käytettiin huomattavasti vähemmän kuin toiminnallisia opetusmenetelmiä. Huttusen (2003) viidestä kommunikatiivisen oppitunnin periaatteesta toteutuivat 1. osallistumisen periaate, 2. sitoutumisen periaate sekä 3. vastavuoroisuuden periaate. Toiminnallisista opetusmenetelmistä eniten käytössä olivat pelit, sitten laulut, leikit, draama ja sadut.

Avainsanat: varhennettu kieltenopetus, varhennettu englanninopetus, kommunikatiivisuus, toiminnallisuus, opetusmenetelmä

# Sisällys

1 JOHDANTO .....	5
2 LAPSEN KIELEN KEHITYS .....	7
2.1 Pragmaattisten taitojen kehitys.....	7
2.2 Äidinkielen omaksuminen.....	9
2.3 Alkuopetusikäisen lapsen kielenkehitys.....	10
2.4 Vieraiden kielten oppiminen.....	11
3 VIERAIDEN KIELTEN OPETUS .....	14
3.1 Vieraiden kielten opettaminen .....	14
3.1.1 Oppimisympäristöt.....	16
3.1.2 Dialogisuus opetuksessa .....	17
3.2 Varhennettu kielenopetus Suomessa.....	18
3.3 Aikaisempaa tutkimusta varhennetusta kielenopetuksesta .....	19
3.4 Kommunikatiivinen kielten opetus.....	21
3.5 Toiminnallinen kielten opetus .....	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	27
4.1 Tutkimustehtävä.....	27
4.2 Tutkimusmenetelmä .....	27
4.2.1 Havainnointi.....	28
4.2.2 Haastattelu .....	28
4.2.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	30
4.3 Tutkittavat ja aineiston hankinta .....	32
4.4 Aineiston analyysi .....	33
4.4.1 Sisällönanalyysi .....	35
4.4.2. Haastatteluaineiston analyysi.....	36
5 TULOKSET .....	37
5.1 Kommunikatiiviset opetusmenetelmät aineistossa.....	37
5.1.1 Kommunikatiivisuus tapauksessa 1 .....	38
5.1.2 Kommunikatiivisuus tapauksessa 2 .....	39
5.2 Toiminnalliset opetusmenetelmät aineistossa .....	40
5.2.1 Toiminnallisuus tapauksessa 1 .....	42
5.2.2 Toiminnallisuus tapauksessa 2 .....	43

5.3 Opettajien tavoitteet varhennetun englannin oppituntien suunnittelussa .	43
5.4 Oppimisympäristöt opetusmenetelmiä ohjaavana tekijänä.....	45
6 POHDINTA.....	47
6.1 Tulosten tarkastelua .....	47
6.2 Eettisyyden ja luotettavuuden toteutuminen tutkimuksessa .....	49
6.3 Jatkotutkimusaiheita .....	50
Lähteet .....	53
LIITE .....	60

# 1 JOHDANTO

Varhennettu A1-kielen opetus alkoi Suomessa valtakunnallisella tasolla tammi-kuussa 2020. Tämä tarkoittaa, että tulevaisuudessa kaikki oppilaat aloittavat A1-kielen opiskelun viimeistään ensimmäisen luokan kevätlukukaudella. Opetussuunnitelman (2014) mukaan ”Kieli on oppimisen ja ajattelun edellytys. Kieli on mukana kaikessa koulun toiminnassa, ja jokainen opettaja on kielen opettaja. Kielten opiskelu edistää ajattelutaitojen kehittymistä. Se antaa aineksia monikie-lisen ja -kulttuurisen identiteetin muodostumiselle ja arvostamiselle. Sanavaras-ton ja rakenteiden karttuessa myös vuorovaikutus- ja tiedonhankintataidot kehit-tyvät. Kielten opiskelussa on runsaasti sijaa ilolle, leikillisyydelle ja luovuudelle.” (Opetushallitus 2014, 127.)

Opetussuunnitelmaan tarvittiin muutoksia, sillä yhteiskuntamme kehittyä jätku-vasti yhä monikulttuurisempaan suuntaan. Kansainvälistyvässä maailmassa on tarvetta yhä monipuolisemmalle kielitaidolle. Tämän vuoksi on tärkeää, että pe-ruskoulu tarjoaa mahdollisimman hyvät eväät lapsen kielitaidon ja kulttuurientun-temuksen kartuttamiseksi.

Juha Sipilän hallitus linjasi huhtikuussa 2018, että varhennettu kieltenopetus tu-lee aloittaa kaikissa Suomen peruskouluissa viimeistään ensimmäisen luokan ke-vätlukukaudella. Linjauksen myötä tuntijakoon oli tehtävä lisäys, jotta kieltenope-tus ei söisi resursseja muulta opetukselta. Tällaista muutosta ei ole tehty koskaan aikaisemmin peruskoulun historiassa. Historiallinen muutos opetussuunnitelman tuntijakoon mahdollistaa lisäksi sen, että jokainen lapsi asuinkunnasta riippu-matta pääsee aloittamaan kieltenopiskelun jo heti ensimmäisellä luokalla. (Ope-tus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Varhennettu kieltenopetus tuli vauhdilla kaikkiin suomalaisiin peruskouluihin. Op-pilaiden lisäksi myös opettajat olivat uuden edessä. Perinteisen alkuopetuksen lisäksi ensimmäisellä luokalla alkava vieraiden kielten opetus vaatii opettajalta aikaisempaa monipuolisempaa osaamista. Vahvan alkuopetuksen osaamisen li-säksi opettajan tulee hallita vieraan kielen didaktiikka sekä kulttuuri. Opetussuun-

nitelma ohjaa opettajaa oikeaan suuntaan, mutta opettajan vastuulle jää kuitenkin opetuksen suunnittelu ja toteutus. Vuosiluokkien 1-2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteissa eräänä tavoitteena on, että kielenopetus herättäisi oppilaiden uteliaisuuden kieliä kohtaan. Tätä tulisi toteuttaa esimerkiksi tarjoamalla monipuolisia kokemuksia valitusta vieraasta kielestä ja sen kulttuurista. Tarkoituksena on, että ”opetuksessa korostuu oppimisen ilo, vaihtelevat työtavat, toiminnallisuus ja suullinen vuorovaikutus arkeen liittyvissä tilanteissa ---.” (Opetushallitus 2019, 25.)

Vieraan kielen opetukseen on noussut näkemys siitä, että siihen tulisi sisällyttää niin kielen viestinnällinen luonne kuin kielen käyttämisen taito erilaisissa tilanteissa. Aiemmin vieraan kielen opetus on painottanut yksilöllistä, kielen rakenteisiin liittyvää osaamista. Tämän rinnalle on noussut ajatus ennemminkin kielikasvatuksesta, joka vastaa muuttuneeseen tarpeeseen kielenkäytön sosiaalisesta luonteesta. (Salo 2009, 92.) Kun kielellä on selvä sosiaalinen käyttötarkoitus, on se huomioitava jo varhaisessa vaiheessa kieliohjelmaa. Opettajien on pyrittävä lisäämään oppitunteihin harjoituksia, jotka kehittävät lapsen kommunikatiivista kompetenssia.

Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään, millaisia kommunikatiivisia ja toiminnallisia opetusmenetelmiä opettajat käyttävät opettaessaan varhennettua englantia ensimmäisellä luokalla. Lisäksi halusimme saada tietoa siitä, mitä varhennettua englantia opettavat opettajat pitävät tärkeänä suunnitellessaan varhennettuja kielitunteja. Tutkimusta tehdessä aineistosta nousi selvästi esiin oppimisympäristöjen merkitys, joten annamme vastauksia myös siihen, miten oppimisympäristöt vaikuttavat opettajan valitsemiin opetusmenetelmiin. Koska varhennettu kielenopetus on tässä laajuudessa Suomessa vielä uusi ilmiö kasvatuskentällä, koemme, että tämän tyyppiselle tutkimukselle on tarvetta. Toivomme, että tutkimus tarjoaa työkaluja varhennettua kieltä opettavien opettajien työhön.

## 2 LAPSEN KIELEN KEHITYS

Lapsi tarvitsee kieltä pystyäkseen ilmaiseen omaa yksilöllistä minäänsä. Kieltä pidetään tärkeänä kaikkea oppimista kohtaan, sillä tiedot hankitaan ja edelleen varastoidaan muistiin kielen avulla. Kielen voidaan siis sanoa olevan sekä oppimisen kohde että sen väline. Kielen kehittyminen alkaa jo lapsen syntymästä ja jo varhaisimmatkin merkit lapsen aktiivisesta osallistumisesta sosiaaliseen vuorovaikutukseen luovat pohjaa lapsen myöhemmälle kielen kehitykselle sekä puhutun kielen omaksumiselle. Kielen kehittyminen on yhteydessä lapsen muuhun kognitiiviseen kehitykseen, kuten älykkyyteen, muistiin, ajatteluun, havainnointiin sekä puheen kehitykseen. (Nurmilaakso 2011, 31-32; Paavola 2011, 43.) Kielen kehitykseen liittyy olennaisesti metalingvistisen asenteen oppiminen eli lapsi tulee tietoiseksi kielestä. Metalingvistinen asenne ei ilmesty lapsen elämään yhtäkkiä vaan sen kehitys alkaa jo varhain lapsuudessa. (Nurmilaakso 2011, 32.)

### 2.1 Pragmaattisten taitojen kehitys

Pragmaattisten taitojen kehitys on tullut osaksi kielen tutkimusta 1970-luvulla, samoihin aikoihin kielen oppimisessa alettiin painottaa kielen kommunikatiivista merkitystä. Pragmaattisten taitojen avulla lapsi osaa käyttää ja ymmärtää kieltä tilanteen vaatimalla tavalla monipuolisesti erilaiset vuorovaikutustilanteet ja -ympäristöt huomioiden. Ymmärtääkseen lapsen kielen kehittymistä, on huomioitava myös pragmaattisten taitojen kehittyminen osana kieltä. Pragmaattiset taidot yhdistetään usein ensimmäisenä opittavaan kieleen, mutta niiden merkitystä ei voi väheksyä myöskään toisen tai vieraan kielen oppimisessa. (Loukusa, Paavola & Leiwo 2011, 13; Ninio & Snow 2018, 4.)

Pragmaattisten taitojen kehittyminen on monien tekijöiden yhteistulos. Kaiken kielellisen kehityksen perustana on toimiva aistijärjestelmä, jotta lapsi pystyy hankkimaan tietoa ympäristöstään. Tämä on olennaista etenkin äidinkielen omaksumisen kannalta. Kieli muodostuu erilaisista osajärjestelmistä, joita ovat fonologia, leksiko, morfologia ja syntaksi. Näiden osajärjestelmien hallinta on tärkeää kielen kehityksen kannalta. Fonologisella tasolla tarkoitetaan kielen äännejärjestelmää, leksiko puolestaan viittaa sanavarastoon, morfologia sanojen muodostumiseen pienemmistä yksiköistä ja syntaksin tasolla keskitytään lauseiden

rakentumiseen. (Loukusa, Kunnari & Vedenkannas 2011, 25-26; Pietilä & Lintunen 2014, 20.)

Kuten kaiken oppimisen kannalta, myös kielen kehitykseen liittyy olennaisesti muisti. Työmuisti, ja vielä tarkemmin sen alajärjestelmä fonologinen työmuisti, on tärkeä osa oppimista. Työmuistin avulla lapsi painaa mieleen asioita ja vastaa-vasti palauttaa mielestä asioita. Fonologinen työmuisti on merkityksellinen sekä äidinkielen että vieraan kielen oppimisen kannalta, sillä kielellisen tiedon on ensin tallennuttava fonologiseen työmuistiin, minkä jälkeen se voi siirtyä pitkäaikaiseen muistiin. (Loukusa, Kunnari & Vedenkannas 2011, 30; Miettinen 2004, 15.)

Lapset hyödyntävät kommunikaatiotilanteissa varsin luontevasti omia aikaisempia tietojaan sekä yleistietoa. Lapsi ajattelee kaikkien tilanteiden etenevän samalla tavalla, joten on tärkeää saada harjoitusta erilaisista vuorovaikutustilanteista. Kielen ja kognitiivisten taitojen kehittyessä lapsi pystyy selviytymään joustavammin monimutkaisistakin kommunikointia vaativista tilanteista. Lapsen on tärkeää saada kokemusta erilaisista tilanteista omalla äidinkielellään, jotta myöhemmin oppiessaan vierasta kieltä, lapsi kykenee siirtämään oppimansa myös vieraalla kielellä käytäviin vuorovaikutustilanteisiin (Loukusa, Kunnari & Vedenkannas 2011, 32; Ninio & Snow 2018.)

Sekä päättelytaidot että mielen teoria ovat olennaisia lapsen kielen kehityksen kannalta. Kommunikaatiotilanteissa ihmisillä on tapana jättää mainitsematta asioita, jotka vastapuolen oletetaan jo tietävän. Jotta lapsi pystyy tekemään tällaisia päättelyä vaativia oletuksia, on hänellä oltava hyvä yleistieto sekä kokemuksen myötä syntyviä omia tietoja. Mielen teoriolla viitataan taitoon tunnistaa ja päätellä toisen ihmisen aikomuksia, uskomuksia ja tuntemuksia. Lapsen mielen teoria kehittyy erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja näiden avulla lapsi oppii ymmärtämään ihmisten erilaisia mielen teorioita ja vähitellen säätelemään omaa käyttäytymistään vuorovaikutuskumppanin mielen teoria huomioiden. (Loukusa, Kunnari & Vedenkannas 2011, 33-35.)



## 2.2 Äidinkielen omaksuminen

Ihminen pystyy jo sikiövaiheessa hyödyntämään kuuloaistiaan ja vastasyntyneet pystyvät tutkitusti tunnistamaan äitinsä äänen. Kun sikiön aivokuori raskauden viimeisellä kolmanneksella kehittyy riittävästi, sikiö alkaa havainnoida äitinsä ääntä ja samalla omaksuu jo perusteet äidinkielsensä prosodisiin piirteisiin eli esimerkiksi puheen intonaatioon ja painotuksiin. Syntymän jälkeen vauvan aivot kehittyvät nopeasti ja aivojen eri osa-alueet pystyvät prosessoimaan puhetta heti syntymästä asti. Jo ennen kuin vauva alkaa itse tuottaa puhetta, hän pystyy havainnoimaan ja erottelemaan puheesta esimerkiksi puheen melodiaa ja rytmiä, lauserakenteita ja äänteitä, tavuja ja sanoja. (Jansson-Verkasalo & Guttorm 2010, 186; Korpilahti, Aaltonen & Laine 2005, 350; Silvén 2010, 140.) Syntyessään vauva erottaa taitavasti puheääniä muista äänistä riippumatta puhutusta kielestä. Ensimmäisen elinvuoden aikana aivot erikoistuvat kuitenkin havainnoimaan ympäristön puhumaa kieltä ja taito kaventuu. (Korhonen 2005, 52-53.)

Neuraalisen äidinkieleen sitoutumisen teorian (native language neural commitment, NLNC) mukaan aivoissa tapahtuu muutoksia ensimmäisten elinvuosien aikana prosessoidun kielellisen materiaalin vaikutuksesta. Teoria perustuu ajatukseen, että vauvan ja pienen lapsen aivokudos mukautuu suosimaan omalle äidinkielelle tai kaksikielisissä perheissä äidinkielille tyypillisiä kielen rakenteita. Tämä helpottaa oman äidinkielen erottamista ja omaksumista, mutta vastaavasti vaikeuttaa sellaisten kielten oppimista, joiden rakenteet ovat erilaisia. (Huotilainen & Partanen 2010, 179; Silvén 2010, 140.)

Vauva omaksuu äidinkieltään todella nopeasti kuuntelemalla, tarkkailemalla omaa ääntelyään ja vuorovaikutustilanteissa hoitajiensa kanssa. Aluksi vauvan ääntely muodostuu vaihtelevista, erikorkuisista äänistä, mutta vähitellen ääntely alkaa muistuttaa äidinkielen puheäänteitä. Harjoittelun kautta äidinkieleen kuulumattomat äänteet jäävät pois samalla, kun jokeltelu muuttuu tavutoistoksi. (Huotilainen & Partanen 2010, 176-177; Jansson-Verkasalo & Guttorm 2010, 182-183.)

Lapsi tuottaa ensimmäisen sanansa yleensä noin 12-18 kuukauden iässä. Puhumaan oppimista edeltää Adenius-Jokivuoren (2004) mukaan niin sanottu esikie-

ellinen vaihe. Tämä muodostaa pohjan lapsen vuorovaikutustaidoille ja esimerkiksi kielen käytölle oppimisen välineenä. (Adenius-Jokivuori 2004, 194.) Ensimmäisten sanojen jälkeen sanavarasto kasvaa nopeasti ja kyky ilmaista itseään puhumalla ja ymmärtää puhetta kehittyy aikuisuuteen saakka (Korhonen 2005, 53.)

Kielen omaksumista voidaan pitää melko monimutkaisena prosessina. Osalla lapsista saattaa ilmetä ongelmia prosessin jossain vaiheessa. Toisinaan ongelmat pystytään selittämään erilaisilla diagnooseilla, kuten aisti- tai kehitysvammat, neurologiset sairaudet tai autismi, mutta on kuitenkin tilanteita, joissa ongelmia esiintyy ilman diagnoosia. Tällöin kyseessä on kielellinen erityisvaikeus tai erityinen kielihäiriö. (Kunnari & Leinonen 2011, 147.)

Kielelliset erityisvaikeudet eivät ole keskenään samanlaisia ja esiintymismuotoja on monia. Vaikeudet voidaan karkeasti jakaa koskemaan kielen eri osajärjestelmiä, mutta luokittelua tärkeämpää on kuitenkin jokaisen lapsen yksilöllisten vaikeuksien kartoittaminen ja oikeanlaisten tukitoimien aloittaminen. Vaikka vaikeudet usein liittyvät kielen rakenteellisiin ominaisuuksiin, on huomattava, että ne voivat johtaa ongelmiin käyttää kieltä sosiaalisesti. Tällöin voidaan puhua pragmaattisesta kielenhäiriöstä. (Adenius-Jokivuori 2004, 197; Kunnari & Leinonen 2011, 151.)

Kielellisen erityisvaikeuden vaikutusta lapsen arkielämään on vaikea ennustaa. Vaikutus riippuu kielellisen erityisvaikeuden asteesta sekä lähipiirin tuesta lapsen kielellisen kehityksen aikana. Vaikka myöhemmin nuoruus- ja aikuisiässä kielellisen erityisvaikeuden kriteerit eivät enää välttämättä täyty, henkilön kielellinen taso voi säilyä heikkona. Tämä saattaa pahimmillaan muun muassa hankaloittaa sosiaalisia suhteita sekä opiskelua. (Ervast & Leppänen 2010, 213.)

### 2.3 Alkuopetusikäisen lapsen kielenkehitys

Eri kasvatusfilosofit ovat määritelleet lapsen kehityskaarta erilaisina ja eri mittaisina vaiheina. Esimerkiksi steinerpedagogiikka perustuu ajatukseen seitsenvuotiskausista ja koulun aloittava 7-vuotias lapsi olisi siis toisen kehitysvaiheen alussa. Tässä kohtaa kehitystä lapsi on jo ohittanut tahdon ja toiminnallisuuden

kehityksen päävaiheen ja on siirtynyt emotionaalisen kehityksen päävaiheeseen. Montessoripedagogiikassa puolestaan ajatellaan, että lapsen herkkyykskaudet kulkevat kuusivuotiskausissa. Ensimmäisen luokan alussa oppilas olisi siis myös toisen vaiheen alkupuolella, mikä tarkoittaa, että hän pyrkii älylliseen itsenäisyyteen. Lisäksi Montessorin herkkyykskausiajattelun mukaan 6-7-vuotias lapsi elää mielikuvituksen, älyllisyyden, sosiaalisuuden, kulttuurin ja moraalin kautta. (Paalasmaa 2014, 72-73.)

Todellisuudessa lasten yksilökehitys ei ole niin suoraviivaista kuin kasvatusfilosofien ajatukset antavat olettaa. Yksilöllinen vaihtelu on suurta sekä kasvussa että oppimisessa. Koska ensimmäisen luokan oppilaat ovat vielä niin lähellä varhaiskasvatusikää, jolloin maailmaan tutustutaan toiminnallisuuden avulla, se pitää huomioida myös pienten koululaisten opetuksessa. Lisäksi alakoululaisille tärkeitä tunnekokemuksia on hyvä tuoda mukaan opetukseen. (Paalasmaa 2014, 73-74.)

Kun lapsi aloittaa peruskoulun ensimmäisellä luokalla, hänen tulisi olla saavuttanut äidinkiелensä kielenkehityksessä vaiheen, jossa hän pystyy sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden kanssa. Lapsi on viimeistään esikoulusta alkaen saanut kielellisiä vaikutteita myös muualta kuin kotiympäristöstä, mutta kotikulttuuri ja sen kielikulttuuri vaikuttavat kuitenkin yhä lapsen kielenkehitykseen ja sosiaalisten taitojen kehitykseen. Oppilas kehittyy opettajan johdolla puhutussa kielessä sekä sosiaalisissa taidoissa, ja alkaa myös harjoitella aktiivisesti luetun ja kirjoitetun kielen tulkintaa. (Salem Press 2014, 3.)

## 2.4 Vieraiden kielten oppiminen

Vieraalla tai toisella kielellä tarkoitetaan kieliä, jotka opitaan äidinkielen omaksutuksen jälkeen (Pietilä & Lintunen 2014, 12-13). Kieltä voidaan oppia tai omaksua. Äidinkieli tai -kielet omaksutaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, mutta toista tai vierasta kieltä pitää opetella. Se, milloin kieltä kutsutaan toiseksi tai vieraaksi kieleksi ei ole vakiintunut, vaan vaihtelee kontekstista toiseen. Suomessa oletus kuitenkin voisi olla, että esimerkiksi ruotsista puhuttaisiin toisena kielenä ja englantia puolestaan olisi vieras kieli. (Pietilä & Lintunen 2014, 12-13.)

Oppiminen on tiedostettua toimintaa. Toista kieltä voi myös omaksua esimerkiksi vieraskielisten pelien, musiikin ja tv-ohjelmien kautta. Tällöin kielen omaksuminen on implisiittistä. Varsinkin varhennetussa kielenopetuksessa hyödynnetään implisiittistä oppimista ja kieltä opetetaan altistamalla oppilaat kohdekielelle erilaisten kommunikatiivisten harjoitusten avulla ilman, että kielioppia erikseen vielä opetettaisiin. (Jaekel, Schurig, Florian & Ritter 2017, 635; Pietilä & Lintunen 2014, 12, 14.)

Implisiittistä oppimista voidaan tukea myös koulumaailmassa. Tällöin oppimisympäristön on tarjottava mahdollisimman paljon luonnollista, mutta monipuolista kieltä. Ympäröivän kielen tulisi olla oppilaalle ymmärrettävää, mutta kuitenkin hiekan sen hetkiseen taitotasoon nähden haastavampaa, jotta oppimista tapahtuu. Implisiittiseen oppimiseen ei sisälly tietoisia toimintaa, toisin kuin eksplisiittiseen oppimiseen. Tällöin oppilas pyrkii tietoisesti kiinnittämään huomionsa ärsykeisiin ja yrittää löytää kielen rakenteita. (Järvinen 2000, 112.)

Vieraan kielen opetuksessa on otettava huomioon se, että ei ole olemassa yhtä kielenoppimisen teoriaa, vaan kielenoppimisen teoriat perustuvat useisiin erilaisiin näkemyksiin, jotka saattavat poiketa toisistaan runsaastikin. Kielen oppimista pidetään monimutkaisena ilmiönä ja monet tutkijat ovat pyrkineet löytämään teorioista laajempia malleja, jotka yhdistävät sekä kielellisen että kognitiivisen kehityksen näkökulmat. Tärkeintä teoriamallia valitessa on huomioida vieraskieliselle opetukselle olennaiset erityispiirteet. Ensimmäisenä on muistettava, että kieli on merkityksen tuottamisen väline ja toiseksi on huomioitava kielellisen ympäristön ja reseptiivisten taitojen merkitys. (Jaakkola 2000, 149; Järvinen 2000, 110.)

Euroopan komissio on määritellyt ns. avaintaidot, joita jokaisen EU:n kansalaisen tulisi kehittää elinikäisen oppimisen hengessä. Toisena avaintaitona on nimetty viestintä vierailla kielillä, mitä on perusteltu globalisoituvalla maailmalla ja liikkuvilla työmarkkinoilla. Viestintä vierailla kielillä edellyttää mm. tietoa sanastosta ja kieliopista. Lisäksi on tärkeää omaksua tietoa vieraan kulttuurin sosiaalisista tavoista ja kulttuurista. Tähän avaintaitoon kuuluvat tietojen ja taitojen lisäksi myös asenteet. Myönteinen asenne sisältää kulttuurien moninaisuuden arvostamisen sekä mm. uteliaisuuden kieliä ja kulttuurien välistä kommunikaatiota kohtaan. (EUR-Lex 2006.)

Eurooppalaisten yhteiskuntien monikielistyminen johti siihen, että vuonna 2001 julkaistiin eurooppalainen viitekehys, jonka tarkoituksena on yhtenäistää kielen oppimista, opettamista ja arviointia. Viitekehyksen yhtenä tavoitteena on yksilön monikielinen kompetenssi, jolla viitataan äidinkielen sekä muiden kielten ja murteiden hallintaan. Muiden kielten hallinnan ihanteena ei pidetä äidinkielen tasoista osaamista, vaan jonkin tasoista osaamista äidinkielen lisäksi kahdesta muusta kielestä. (Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015, 11.)

Kielen oppiminen on toisille ihmisille helpompaa kuin toisille. Niin kuin muussakin oppimisessa myös kielen oppimisessa on yksilöllisiä eroja. Näitä ovat kielellinen lahjakkuus, motivaatio, persoonallisuus, ikä sekä oppimistyyli ja siihen liittyvät oppimisstrategiat. (Pietilä 2014, 45.)

Tutkimuksissa on todettu, että vierasta kieltä opitaan nopeammin, jos sen opiskelu aloitetaan hieman myöhemmällä iällä alakoulussa. Tämä johtuu muun muassa kehittyneemmistä kognitiivisista taidoista ja paremmasta äidinkielen hallinnasta. Varhaisen vieraan kielen opiskelun on todettu olevan aluksi hitaampaa, mutta oppijat ovat lopulta päässeet parempiin oppimistuloksiin sekä kielen hallinnassa että ääntämisessä. (Inha & Huhta 2018; Jaekel, Schurig, Florian & Ritter 2017, 634.)

Vieraan kielen oppimiseen voivat vaikuttaa monet tekijät, kuten oppijan ikä, sekä kognitiivisina tekijöinä oppijan äly ja oppimisstrategiat. Näistä ikää voidaan pitää yhtenä tärkeimpänä avaintekijänä vieraiden kielten oppimisessa. Lapsilla on luontainen kyky omaksua kieltä nuorena iässä, jonka vuoksi vieraan kielen oppiminen kouluympäristössä on helppoa eikä ole haitaksi äidinkielelle, joka omakсутaan kotona. Kielen omaksumisen lisäksi, on tutkittu, että lapsen aivot toimivat eri tavalla kuin aikuisen aivot. Näiden tutkimusten perusteella voidaan siis päätellä, että lapset oppivat kieliä toisin kuin aikuiset. Kolmas ikää puoltava tekijä on yhteiskuntapoliittinen tilanne. Nyky-yhteiskunnan lisääntyvän globaalistumisen seurauksena myös työelämässä vaaditaan erilaista monikielistä osaamista. (DeKeyser 2013, 52; Enever 2015, 15-17; Nikolov 2009, 17; Pietilä 2014, 58-59.)

### 3 VIERAIDEN KIELTEN OPETUS

Kielenopetuksen menetelmät tulivat tunnetuksi vasta 1800-luvun loppupuolella, vaikka jo sitä ennen on toteutettu kielenopetuksen pedagogiikkaa. Kielenopetuksen menetelmät nojaavat psykologiatieteeseen. Vieraiden kielten opetuksen menetelmiä on tutkittu ja kehitetty paljon ja sen vuoksi menetelmiä ja työtapoja on monia ja niitä sovelletaan kielenoppijoihin tilanteen ja tarpeen mukaan. (Järvinen 2014, 89.)

Yksi tapa jakaa kielenopetuksen menetelmät on jakaa ne tavoitteellisuuden mukaan kahteen ryhmään. Toisessa korostetaan kielen rakennetta eli kielijärjestelmiä ja toisessa menetelmässä painopiste on kielen välineellisessä ja vuorovaikutuksellisessa luonteessa eli siinä, miten kieltä käytetään viestinnän välineenä. (Järvinen 2014, 90.) Vuorovaikutuksellisiin opetusmenetelmiin kuuluu myös kommunikatiivinen opetus, joka yhdistää kielen rakenteen ja sen käytön vuorovaikutustilanteissa (Littlewood 1990, 1.) Tässä tutkimuksessa pääpaino on kielen vuorovaikutuksellisissa tehtävissä, joten emme erikseen esittele kielen rakennetta painottavia menetelmiä.

#### 3.1 Vieraiden kielten opettaminen

Kielen rakennetta korostavissa menetelmissä kieli nähdään järjestelmänä, jolla luodaan merkityksiä. Ennen kielen oppimisen tutkimuksen syntyä, kielenopetuksessa korostuu kielitieteellinen lähestyminen opetusmenetelmänä. Menetelmät eivät korostaneet oppimista ja oppimisen edistämisestä kiinnostuttiin vasta myöhemmin oppimispsykologian kehityksen seurauksena. (Järvinen 2014, 91.) Kirjoitettua kieltä on selkeä jaotella kieliopin järjestelmien mukaan. Virkkeitä ja niiden osia voi luokitella erilaisten kielioppisääntöjen pohjalta, mutta niiden todellinen merkitys aukeaa usein vasta, kun niitä tarkastelee myös kommunikatiivisesta näkökulmasta. Yksinkertainenkin virke voi saada monia erilaisia merkityksiä, kun siihen lisätään esimerkiksi erilaisia äänenpainoja, säädellään äänenvoimakkuutta ja käytetään ilmeitä ja eleitä (Littlewood 1990, 1.)

Luokahuonepuhe, joka on useimmiten opettajan ylläpitämää, on todettu tärkeäksi oppilaiden oppimisen kannalta. Luokahuonepuhe sisältää myös oppilaiden

välisen dialogin sekä heidän kysymyksensä ja vastauksensa. Näiden kautta opettaja saa hyvän kuvan heidän ajattelustaan ja ymmärryksestään. On tärkeää, että opettaja luo luokkahuoneeseen ilmapiirin, jossa oppilaat voivat keskustelemalla jakaa tietämystään ja siten auttaa toisiaan ajattelemaan opiskeltavista asioista syvällisemmin. (Lehesvuori 2013, 17.)

Lev Vygotskyn teoriassa lähikehityksen vyöhykkeestä (zone of proximal development) opettaja tarjoaa sopivan määrän tukea, jotta oppilas pystyy kehittymään seuraavalle tasolle oppimisessa (scaffolding). Ilman opettajan tukea ja opastusta oppilas ei itsenäisesti pystyisi siirtymään seuraavalle lähikehityksen vyöhykkeelle. Myöhemmin teoriaa on kehitetty edelleen ja oppimisen ajatellaan olevan riippuvaisempi osallistujien panoksesta yhteisten keskustelujen ja merkitysprosessien aloittajina (intermental development zone). Alkuperäinen lähikehityksen vyöhyke -teoria käsittelee oppimista yksilötasolla, kun taas moderni versio käsittelee oppimista sosiaalisten prosessien tuloksena. Koska kyseessä on vuorovaikutuksessa tapahtuva oppimistilanne, lähikehityksen vyöhykkeen luominen ja ylläpitäminen ei ole vain opettajan vastuulla, vaan se muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimistilanteen osallistujien yhteistyön kautta. Haasteena tässä lähestymistavassa on kuitenkin se, kuinka luotettavaa vertaisoppijoiden välinen dialogi on oppimisen kannalta. Siksi opettajan täytyy tukea ja ohjata oppimistilannetta, jotta keskustelu pysyy käsiteltävässä aiheessa ja jaettu tieto pitää paikkansa. (Lehesvuori 2013, 16-18.)

Yksi varhaisen kielen opettamisen tavoitteista on herättää oppilaissa motivaatio vierasta kieltä kohtaan sekä luoda miellyttävä kuva vieraasta kielestä. Motivaation herättämiseksi ja ylläpitämiseksi on valittava oikeat menetelmät vieraan kielen opetukselle. Nuorten oppilaiden kohdalla leikinomaiset tavat oppia kieltä ovat toimivia. (Inha & Huhta 2019, 83.) Inhan ja Huhdan (2019) tutkimuksen mukaan suuri osa 1.-3. luokan oppilaista pitää englannin kieltä ja sen opiskelua mielekkäänä. Merkittävä osa ensimmäisen luokan oppilaista kokee, ettei osaa englantia muutamaa sanaa enempää ennen kielen aloittamista koulussa. Hyvä kielitaito ei kuitenkaan synny vain koulussa opitun avulla. Lapsen tulisi saada mahdollisimman paljon kielisyötettä, jotta kielitaito kehittyisi parhaalla mahdollisella tavalla.

Opetussuunnitelmaan kevästä 2020 alkaen lisätty puolikas vuosiviikkotunti 1. luokalla on vain murto-osa kaikesta siitä kielisyötteestä, jota oppilaan tulisi saada saavuttaakseen hyvän kielitaidon. Kieltä tulisi käyttää myös vapaa-ajalla, jotta voidaan saavuttaa hyvä kielitaito. Inhan ja Huhdan (2019) tutkimus osoittaa, että 1. -luokkalaisista 15 prosenttia puhuu englantia vapaa-ajallaan. Sen sijaan 1. -luokkalaisten pääasiallinen vapaa-ajalla käytetty kielen käyttäminen saavutetaan lauluja kuunnellen, televisiota katsellen ja tietokonepelejä pelaten. (Inha & Huhta 2019, 90; Jaekel, Schurig, Florian & Ritter 2017, 636.)

### 3.1.1 Oppimisympäristöt

Oppimisympäristöjen tulisi olla mahdollisimman autenttisia ja todentuntuisia, jotta ne tarjoavat mahdollisuuden lapsen identiteetin rakentumiselle. Autenttiset oppimisympäristöt ovat edellytys sille, että todentuntuisuus ja arkielämän tilanteet ovat läsnä opetuksessa. Monipuoliset oppimisympäristöt palvelevat lapsen lisäksi myös opettajaa, joka pystyy rikkaassa ympäristössä käyttämään useita erilaisia opetusmenetelmiä. Nykypäivänä sekä lapset että aikuiset kaipaavat oppimisympäristöiltä toiminnallisuutta. Oppimisympäristön on tärkeää tarjota mahdollisuuksia suunnittelulle, kielelliselle kehitykselle, ongelmien ratkaisulle ja arvioinnille. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 53.)

Kieltenopetuksessa oppimisympäristöjen tulisi tarjota sellaiset olosuhteet, jotka tukevat kielikompetenssin ja oppimisen kehittymistä. Koulu on keskeisessä roolissa tarjoamalla lapsille ympäristön, jossa he voivat kehittyä. Opettaja pystyy omalla toiminnallaan järjestämään oppimiselle sellaiset olosuhteet, että ne palvelevat jokaista oppijaa parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajan oma näkemys kielen käyttötarkoituksesta ja sen merkityksestä ohjaa oppimisen olosuhteiden suunnittelussa. (Huttunen 2000, 86-87.)

Alkuopetusikäiset lapset oppivat leikkien, pelien ja tutkimisen avulla. Perinteinen luokkahuone pulpettiriveineen ei välttämättä ole ihanteellisin oppimisympäristö oppilaiden aktivointiin. Oppimisympäristöjen tulee olla fyysisellä tasolla sellaiset, että opettaja pystyy luomaan mahdollisimman monipuolisia tapoja oppia. Sen li-



säksi luokkahuoneen sosiaalisen ilmapiirin on oltava sellainen, että siellä on jokaisen lapsen turvallista kehittää omia taitojaan. Avoimeen vuorovaikutukseen pyrkivä oppimisympäristö sopii tähän parhaiten. (Paalasmaa 2014, 145-146.)

Yksi tapa jakaa kielenopetuksen oppimisympäristöt on jakaa ne kielipainotteisiin ja merkityskeskeisiin oppimisympäristöihin. Kielipainotteisessa oppimisympäristössä keskitytään itse viestinnän välineeseen eli kieleen. Opetuksessa pyritään välittämään kielitietoa, jolloin ongelmaksi saattaa muodostua näkökulman suppeus. Merkityskeskeisessä oppimisympäristössä korostuvat merkitykset, kuten tiedot, asiat, ajatukset ja tuntemukset, sekä pyritään löytämään kielellisesti ja sosiaalisesti toimivia tapoja käyttää kieltä. (Huttunen 2000, 86-87.)

### 3.1.2 Dialogisuus opetuksessa

Kielitieteessä on 1990-luvusta lähtien vahvistunut suuntaus, joka korostaa dialogisuutta. Suuntauksella on vahva yhteys Vygotskyn sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan. Vygotskyn mukaan oppiminen on aina sosiaalista, pelkän kognitiivisen prosessin sijaan, joka saavutetaan aktiivisella vuorovaikutuksella sosiaalisessa ympäristössä. Kielen oppimisessa, kuten kaikessa muussakin oppimisessa, oppilaat tarvitsevat tilanteita, joissa he pääsevät toimimaan vuorovaikutuksessa ikäistensä kanssa. Dialogisessa opetuksessa oppilaan rooli on luoda ja kehittää sisältöä oppitunteihin, perinteisen sisällön vastaanottajan roolin sijaan. (Paalasmaa 2014, 85; Teo 2019, 172.) Dialoginen näkökulma kieleen korostaa kielen sosiaalista, dynaamista ja mukautuvaa luonnetta sekä korostaa kielen käyttötarkoitusta sen muotorakenteen sijaan. Bahtinin ajattelun mukaisesti kielen dialogisuus nähdään vahvasti tilanteisena ja aikaan sidottuna. Dialogisuuden periaate tulisi huomioida opetuksessa niin, että oppijan tavoitteena on oppia käyttämään kieltä erilaiset ympäristöt huomioiden. (Suni 2008, 20.)

Dialogisuuden myötä kielikasvatukseen on tullut mukaan vahva vuorovaikutellisuus. Keskusteluissa ei nähdä olevan passiivisia kuuntelijoita vaan kaikki osalliset ovat aktiivisia osallistujia vuorovaikutustilanteessa. Kielenkäytön voidaan siis sanoa olevan ihmisten yhteistoimintaa, jossa kaikilla osallistujilla on omat roolinsa. (Salo 2009, 94; Suni 2008, 22.)

Myös eurooppalainen viitekehys huomioi dialogisuuden lähestyksen kieltä ja sen käyttöä toiminnallisuuden näkökulmasta. Viitekehyksessä huomioidaan niin ikään kielenkäytön tilanteet mukautuviksi aika ja paikka huomioiden. Muodollista kielitaitoa tärkeämmäksi nähdään kulttuurien välinen oppiminen, joka syntyy vuorovaikutuksessa. Jotta tämän kaltaista oppimista tapahtuu, vaaditaan oppimisympäristöltä avoimuutta erilaisia kieliä ja kulttuureita kohtaan sekä kielenkäytön autenttisuutta. (Salo 2009, 95.)

### 3.2 Varhennettu kieltenopetus Suomessa

Keväällä 2018 Suomen hallitus päätti, että vuodesta 2020 alkaen vieraan kielen opetus alkaa suomalaisissa peruskouluissa jo ensimmäisen vuosiluokan kevät-lukukaudella. Aiemmin vieraan kielen opetus on alkanut viimeistään kolmannella luokalla. Tämän myötä tuntikehykseen lisätään yksi viikkotunti ensimmäisen luokan keväälle ja koko toiselle luokalle. (Opetushallitus & opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.) Tämän myötä Opetushallitus joutui käynnistämään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutostyön. Muutostyö valmistui paikallisesti kunnissa keväällä 2019.

Vaikka varhennettu kieltenopetus tuli pakolliseksi kaikkiin alakouluihin vuonna 2020, on sitä toteutettu aikaisemmin osassa alakouluja hallituksen rahoittamien kärkihankkeiden myötä. Varsinais-Suomen alueella kielen varhennettua opetusta on toteutettu KIEKO-hankkeen kautta. Varhennetussa kieltenopetuksessa A1-kieli, eli useimmissa tapauksissa englanti, alkaa jo 1. luokan keväällä. Kielivaihtoehtojen määrä riippuu koulujen kielitarjonnasta.

Kieltenopetuksen varhentamista perustellaan mm. toisen kielen omaksumista parantavilla herkkyykskausilla, jotka sijoittuvat peruskoulun alaluokille (Skinnari & Sjöberg 2018, 13). Varhennetulla kieltenopetuksella pyritään herättämään lapsissa myönteisiä asenteita kielten oppimista kohtaan. Opetettavat aihepiirit pyritään tuomaan lähelle lapsia valitsemalla aihepiirejä huomioimalla lasten kiinnostuksenkohteet. Opetuksen tarkoituksena on heti alusta alkaen madaltaa kynnystä käyttää kieltä. (Opetushallitus 2019.)

Yksi tärkeä kysymys varhennetun A1-kielen opetusta suunnitellessa on, kuka sitä opettaa. Driscoll ym. (2004) korostavat, että englannin aineenopettajilla on koulutuksensa puolesta todella hyvä pohja sekä vieraan kielen että sen kulttuurin tuntemukseen. Kuitenkin heidän saattaa olla koulutuksensa puolesta haastavaa löytää alkuopetukseen sopivia kielenopetuksen menetelmiä. Luokanopettajilla on puolellaan sekä alakoulun opetuskulttuurin tuntemus että oppilaantuntemus. Jos luokanopettajat saavat asiaankuuluvan koulutuksen, he pystyvät myös integroimaan kielenopetusta muihin oppiaineisiin, jolloin oppiminen tehostuu. (Driscoll ym. 2004, 5, 7.)

### 3.3 Aikaisempaa tutkimusta varhennetusta kielenopetuksesta

Varhennettu kielenopetus on opetussuunnitelman tasolla vielä varsin uutta Suomessa, mutta muutokseen ei lähdetty täysin tyhjästä. Suomessa toteutettiin osana Uusi peruskoulu -hanketta kielenopetuksen varhentamiseen liittyvä kärkihanke vuodesta 2017 alkaen. Hanke toteutettiin paikallisina hankkeina ja niihin osallistui kouluja 131 paikkakunnalta ympäri Suomea. Kokeilun avulla valmistaututtiin vuonna 2020 alkavaan varhennettuun kielenopetukseen kehittämällä toimintamalleja opetuksen tueksi, lisäämällä kielitarjontaa ja rohkaisemalla lapsia valitsemaan monipuolisesti eri kieliä. Varhentamisen hankkeista nousivat esille erityisesti toiminnalliset työtavat, todelliseen elämään kiinnittyvät aiheet sekä vuorovaikutustaitoja kehittävä innostava ympäristö. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Varhennetun kielenopetuksen kärkihankkeen myötä aiheesta on julkaistu erilaisia selvityksiä ennen kuin varhentaminen virallisesti alkoi Suomessa kevätlukukaudella 2020. Pyykkö (2017) avaa selvityksessään sekä koulutusjärjestelmän tuottamaa että sen ulkopuolella karttuvaa kielivariantoa. Yhtenä ratkaisuna kielivannon parantamiselle nähdään kielen opiskelun aloittamista jo peruskoulun ensimmäisellä luokalla ja lisäksi kielen tulisi olla mahdollisuuksien mukaan jokin muu kuin englannin kieli. Yksipuolistuva kielitarjonta aiheuttaa haasteita oppilaiden mahdollisuuksiin opiskella kieliä monipuolisesti. Kielivalikoiman kasvattamiseen tarvitaan pitkäjänteistä työtä ja niistä tulee tiedottaa tarpeeksi. Peruskouluissa aloittavien kieliryhmien vähimmäiskoko tulisi olla riittävän pieni, jotta kielen ryhmät toteutuisivat. (Pyykkö 2017, 31.)

Skinnari ja Sjöberg (2018) ovat selvityksessään perehtyneet varhennetun kieltenopetuksen vaikutuksiin yleisesti sekä Suomen kunnissa. Kuntatasolla on pyritty selvittämään millaisia haasteita varhennettu kieltenopetus voi mahdollisesti aiheuttaa. Varhaiselle kieltenopetukselle voidaan määrittää useita laatutekijöitä, joista ikä on yksi merkittävimmistä. Oppimistuloksiin vaikuttaa iän lisäksi huolellisesti suunniteltu ja toteutettu laadukas ja ikätasolle sopiva opetus. (Skinnari & Sjöberg 2018, 16.) Tähän viittaavat myös Eneverin (2015) esille nostamat laadukkaan varhaisen kieltenopetuksen viisi seikkaa, jotka ovat opettajien asiantuntemus, oppijoiden motivaation säilyminen, jatkuvuuden takaaminen, oikeanlaiset tavoitteet ja koulun ulkopuolisen kielisyötteen tarjoaminen. Skinnarin ja Sjöbergin (2018, 37) tutkimus osoitti, että kunnat kaipaavat varhentamiseen liittyen muun muassa taloudellisia resursseja, opettajien täydennyskoulutusta tai muuta koulutusta varhennettuun kieltenopetukseen ja tarvittavia opetusmateriaaleja ja välineitä.

Opettajien osaamista ja tarvittavaa pätevyyttä on tutkittu osana kielikylpyopetukseen liittyviä tutkimuksia sekä kaksikieliseen tai kielirikasteiseen opetukseen suuntautuneita tutkimuksia. (Peltoniemi, Skinnari, Sjöberg & Mård-Miettinen 2018; Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari 2018.) Tutkimustulokset osoittavat että, Suomessa ei ole saatavilla riittävästi vieraskieliseen opetukseen suuntautunutta opettajankoulutusta. Monissa opettajankoulutuslaitoksissa vieraskieliseen tai kaksikieliseen opetukseen valmistavia kursseja on vain yksittäisiä ja osassa opettajankoulutuslaitoksissa vastaavasti vieraskieliseen opetukseen perehtyminen jää opetusharjoitteluiden varaan. (Peltoniemi, Skinnari, Sjöberg & Mård-Miettinen 2018, 26.)

Suomessa varhennettua englannin kielen opetusta on tutkittu havainnoimalla vielä varsin vähän ja myös muu tutkimus on ollut vähäistä varsinaisen varhennuksen alettua vuoden 2020 alussa. Suurin osa tähän mennessä tehdyistä tutkimuksista on opetusoppaita tai aiempiin tutkimuksiin perustuvia suosituksia ilman uusia empiirisiä havaintoja aiheesta. Keaveneyn ja Lundbergin vuoden 2014 julkaisu on hyvä esimerkki tällaisesta oppaasta. Oppaassa korostetaan sitä, että myös nuorille oppijoille tulee tarjota ikätasolle sopivia kommunikatiivisia kieliko-

kemuksia. Opas tarjoaa opettajille välineitä varhennetun kieltenopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. (Keaveney & Lundberg 2014.) Monissa Euroopan maissa varhaista kieltenopetusta on tutkittu, mutta tutkimukset havainnointia käyttäen puuttuvat lähes kokonaan.

Aikaisemmat tutkimukset aiheesta ovat keskittyneet pitkälti vieraan kielten opetuksen aloittamiseen kolmannella vuosiluokalla. Tämä tutkimus tarjoaa vastauksia opetusmenetelmien käyttämiseen, kun kielenoppiminen on aloitettu ensimmäisellä luokalla. Nikolovin (2009) kirjallisuuskatsauksessa perehdytään varhennetun kieltenopetuksen moniin alueisiin. Ikää pidetään merkittävänä tekijänä oppimisen kannalta. (Nikolov 2009, 17.) painottaa nuorten oppijoiden positiivista asennetta kielenoppimista kohtaan ja heidän nähdään myös olevan motivoituneempia sekä avoimempia uutta kieltä kohtaan. Havainnointitutkimuksia varhennetusta kieltenopetuksesta tarvitaan lisää, sillä niiden avulla saadaan tietoa siitä, miten asetetut tavoitteet toteutuvat käytännössä luokahuoneissa (Nikolov 2009, 21).

### 3.4 Kommunikatiivinen kielten opetus

Kielen opetuksessa on tapahtunut useita muutoksia viimeisen 50 vuoden aikana. Perinteisestä strukturalistisesta kieltenopetuksen syrjäytti funktionaalinen kieltenopetus. Sen pääajatus on, että kielen tärkein tehtävä on välittää merkityksiä. 1970-luvulla brittiläiset tutkijat toivat kielen opetuksen teorioihin yhä vahvemmin ajatuksen kommunikatiivisesta kielen opetuksesta. Keskeistä kommunikatiivisessa kielen hallinnassa on kielen käyttöön liittyvä osaaminen. (Järvinen 2014, 101; Laurén 2008, 51; Richards 2006, 6.)

Mezirow (1996) jakaa oppimisen instrumentaaliseen ja kommunikatiiviseen oppimiseen. Instrumentaalista oppimista tapahtuu, kun ihminen kohtaa ongelmanratkaisua vaativan tehtävän ja kommunikatiivista oppimista puolestaan silloin, kun on kyse merkitysten ymmärtämisestä (Mezirow 1996, 164.) Huttusen (2003) mukaan kommunikatiivisessa oppimisessa etsitään teemoja ja metaforia, joiden avulla jokin meille uusi tai outo saadaan sisällytettyä uuteen, tulkittavissa olevaan merkitysperspektiiviin (Huttunen 2003, 118.)

Kommunikatiivinen opetus on muuttanut opettajien ja oppilaiden roolia. Menetelmässä pyritään korostamaan oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä, sen sijaan, että oppilaat kommunikoivat vain opettajan kanssa. Yhteistyö ikätovereiden kanssa haastaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, ja yhteistyön avulla oppilaat oppivat toisiltaan. Opettajan tehtävä kommunikatiivisessa menetelmässä on toimia ohjaajana ja avustajana kannustaen oppilaita tuottamaan kieltä. (Laurén 2008, 51; Richards 2006, 5.)

Richardsin (2006) mukaan kieltenopetuksen opetussuunnitelma suunnittelua ei tulisi aloittaa kieliopin ja sanaston suunnittelusta. Tärkeämpää olisi miettiä kokonaisuus, joka kehittäisi oppijan kommunikatiivista kompetenssia. Opetussuunnitelman rungon voisi muodostaa esimerkiksi seuraavassa järjestyksessä:

1. Mahdollisimman tarkka selvitys siitä, mihin oppijat aikovat vierasta kieltä käyttää, esimerkiksi matkustellessa vai työssä.
2. Ajatus tilanteista, joissa oppijat haluavat kieltä käyttää, esimerkiksi kaupassa, lentokentällä tai pankissa.
3. Oppijoiden tuleva rooli kielenkäyttäjänä. Onko heidän tarkoitus pärjätä turistina vieraassa maassa vai työskennellä tällä kielellä?
4. Kommunikatiiviset tapahtumat, joihin oppijat osallistuvat; arkipäivän tilanteet, ammatilliset- tai akateemiset tilanteet, small talk, puhelinkeskustelut tai kokouksiin osallistuminen.
5. Kielen käyttötarkoitus. Onko oppijan tarkoitus esimerkiksi oppia esittelemään itsensä, antaa selityksiä tai kertoa suunnitelmista?
6. Käsitteet ja sanasto, joita oppija tarvitsee voidakseen keskustella esimerkiksi vapaa-ajasta, taloudesta, historiasta tai uskonnosta.
7. Diskurssiin liittyvät retoriset taidot kuten tarinankerronta tai esitelmän pitäminen.
8. Kohdekielen vaihtelun tunnistaminen sekä kirjoitetussa että puhutussa kielessä muun muassa Amerikan-, Australian- tai brittienglannissa.
9. Tarvittava kieliopillinen sisältö.
10. Tarvittava sanastollinen sisältö. (Richards 2006, 10.)

Järvisen ajatus kommunikatiivisten harjoitusten suunnittelusta mukailee Richardsin (2006) ajatuksia kommunikatiivisen opetussuunnitelman raken-

teesta. Järvisen mukaan kommunikatiivinen kompetenssi sisältää tiedon ja taidon siitä, mitä kuuluu sanoa ja missä tilanteessa. (Järvinen 2014, 101.) Kun suunnitellaan kommunikatiivista opetusta, on Järvisen mukaan tarpeellista määritellä seuraavat näkökulmat:

1. ”viestinnän tarkoitus (esim. matkailu, liike-elämä)
2. tilanne (esim. kadulla eksyksissä, liikeneuvottelu)
3. roolit (esim. turisti, myyntineuvottelija)
4. viestintä (esim. matkustustilanne, työtilanne)
5. kielen funktiot (esim. tien kysyminen, neuvottelu)
6. kieliaines, käsitteet. (esim. relevantti sanasto, fraasit, rakenteet)”

Näiden perusteella voidaan muun muassa luoda kommunikatiivisia tehtäviä kielten tunneille. (Järvinen 2014, 103.)

Kommunikatiivisessa opetuksessa opettajan suunnittelemien harjoitusten tulisi ylläpitää oppilaiden motivaatiota uuden kielen oppimista kohtaan. Littlewoodin (1990) mukaan tämä olisi mahdollista saavuttaa esimerkiksi oppilasjohtoisilla tehtävillä, joita ovat erilaiset pareittain ja ryhmässä tehtävät harjoitukset. Etenkin alkuvaiheessa opettajan on kuitenkin tärkeää tarjota apua ja tukea, jos oppilaat eivät tunnu ymmärtävän tehtävän tarkoitusta tai se osoittautuu liian haastavaksi. Koska kieltä opitaan parhaiten luonnollisesti eli käyttämällä sitä erilaisissa keskustelutilanteissa, luokassa tapahtuvien harjoitusten tulisi antaa oppilaille mahdollisimman paljon tilaisuuksia käyttää kieltä niin luonnollisesti kuin se suunniteltujen harjoitusten puitteissa on mahdollista. Tämä auttaa oppilaita yhdistämään kielen muodon, kieliopin ja sanaston sen kommunikatiiviseen merkitykseen. (Littlewood 1990, 12, 16-19.)

Oppilaan kommunikatiiviseen kompetenssiin kuuluu yhtenä tärkeänä osana kielen käyttämisen lisäksi tietoisuus siitä, miten kieltä käytetään erilaisissa tilanteissa huomioiden tilannesidonnaisuus sekä keskustelun osallistujat. Myös erilaisten tekstilajien tunnistaminen ja tuottaminen on tärkeää. Oppilaan on hyvä tietää, millaista kieltä käytetään esimerkiksi kertomuksissa, raporteissa, haastatteluissa ja keskusteluissa. (Richards 2006, 3.) Tässä opettaja toimii tärkeänä mallina oppilaille. Opettajalla pitää olla paitsi kielen opettamiseen tarvittava tieto

kohdekielestä ja sen kulttuurista, myös tarpeeksi itsevarmuutta käyttää kohdekieltä spontaanisti luokassa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Driscoll ym. 2004, 5; Pietilä & Lintunen 2014, 21; Veivo 2014, 28-29.)

Kommunikatiivinen opetus on harjoittelua kommunikatiivisen toiminnan mukaista sosiaalista toimintaa varten. Huttunen (2003) esittää kommunikatiiviselle opetukselle viisi periaatetta, joiden tulisi toteutua opetustilanteissa, jotta opetusta voi kutsua kommunikatiiviseksi:

Osallistumisen periaate	Jokaisen luokahuoneessa tulee osallistua aktiivisesti oppituntiin. Ilman sitä ei synny dialogia, joka on kommunikatiivisen opetuksen perusta.
Sitoutumisen periaate	Dialogissa halutaan kuulla toista osapuolta ja pyritään löytämään yhteisymmärrys.
Vastavuoroisuuden periaate	Henkilö voi vaatia muita perustelemaan väitteensä, mutta hänen tulee perustella myös omat mielipiteensä pyydettyä.
Vilpittömyyden ja rehellisyyden periaate	Osallistujan tulee puhua todenmukaisesti. Myös palaute tulee antaa rehellisesti mutta kannustavasti.
Reflektiivisyyden periaate	Tämä kannustaa sekä itsereflektioon että muiden esittämien väitteiden kriittiseen reflektioon

Kuvio 1. Kommunikatiivisen opetuksen periaatteet Huttusen mukaan. (Huttunen 2003, 140-142.)

Koska tutkimuksemme kohteena on alakoulussa toteutettava kommunikatiivinen opetus, eivät kaikki Huttusen pääasiassa korkeakouluopetusta koskevat ajatukset ole sellaisenaan arvioitavissa alakoulukontekstissa, vaan niitä täytyy mukauttaa tutkimuskohteen mukaan. Huttusen mukaan on tärkeää muistaa, että mikäli opetustilanne muodostuu vain opettajan "luennoinnista" ilman mahdollisuutta vastavuoroisuuteen ja dialogiin, tällaisessa oppimisympäristössä ei auteta oppilaan persoonan kehittymistä. (Huttunen 2003, 122.)



Kielen tarkoituksenmukainen käyttö mahdollisimman autenttisissa tilanteissa edistää vieraan kielen oppimista. Tästä syystä oppilaita kannustetaan käyttämään kieltä heti kielenopiskelun alusta asti. Kommunikatiiviseen opetusmenetelmään kuuluu myös sanaston ja kieliopin opiskelua, mutta opetuksessa tavoitellaan viestintää, joka yhdistäisi puhumisen, kuuntelemisen, kirjoittamisen ja lukemisen. (Järvinen 2014, 101-102.)

### 3.5 Toiminnallinen kielten opetus

Opetushallituksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan vieraiden kielten opetuksessa toiminnallisuutta ja vuorovaikutusta. Tämä korostuu myös vuonna 2019 tehdyssä lisäyksessä opetussuunnitelmaan, mikä tehtiin koskemaan varhennettua A1-kielen opetusta peruskoulun ensimmäiseltä luokalta alkaen. (Opetushallitus 2014, 220.) Opetushallituksen varhennetun A1-kielen opetusta 1. ja 2. vuosiluokalla koskevassa Opetussuunnitelman perusteiden 2014 täydennysjulkaisussa ohjeistetaan, että varhennetussa kieltenopetuksessa oppitunneilla käytettävien työtapojen tulisi olla monipuolisia ja oppilaita osallistavia. Lähtökohtana oppitunteja suunniteltaessa ovat tutkiva oppiminen ja toiminnallisuus. Lisäksi työtavoissa tulisi yhdistyä ”leikinomaisuus, musiikki, draama, pelit ja liike sekä eri aistien hyödyntäminen”. (Opetushallitus 2019, 28.)

Toiminnallisuuden korostaminen on tullut osaksi kielen opetusta ja oppimista, sillä kommunikatiiviseen osaamiseen liittyy olennaisesti kyky toimia erilaisissa kielellisissä -sekä sosiaalisissa ympäristöissä tilanteen vaatimalla tavalla. Kielen luonne on muuttunut jäykästä kielioppia korostavasta suuntauksesta kohti monimutkaisempaa viestintäjärjestelmää, jossa on sopeuduttava muuttuviin tilanteisiin. Tämä tulisi huomioida opetuksessa tuomalla erilaisia toiminnallisia tosielämää kuvaavia harjoituksia luokahuoneeseen. (Säftöiu 2019, 476.) Opetus- ja kulttuuriministeriön internet-sivujen tiedotteessa mainitaan, että varhennettu ja toiminnallinen kieltenopetus tukee kielten opiskelussa tarvittavien opiskelutaitojen kehittymistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.)

Toiminnallisen opetuksen osa-alueita ovat esimerkiksi erilaiset leikit ja draama-harjoitukset, dialoginen opetus, opetus taiteen kautta ja erilaiset projektityöt.

Opettajan on tärkeää vaihdella oppitunneilla käytettäviä työtapoja ja valita työskentelytavat opetussuunnitelman, opetettavan aiheen ja ryhmän mukaan. Erilaisen toiminnallisten harjoitusten mielekäs käyttö opetuksen tukena tukee oppilaiden oppimista motivoimalla, stimuloimalla ja haastamalla heitä kohdekielen parissa. (Driscoll ym. 2004, 5; Paalasmaa 2014, 105; Pruuki 2008, 55.)

Erilaisten teknisten apuvälineiden kuten esimerkiksi iPadien käyttö opetuksessa mahdollistaa oppilaiden liikkumisen luokassa tai siirtymisen kokonaan erilaisiin oppimisympäristöihin joko fyysisesti tai virtuaalisesti, silti englannin kielen parissa työskennellen (Paalasmaa 2014, 91-95.) Driscoll ym. korostavat, että audiovisuaaliset opetusvälineet ovat opettajalle hyödyllinen työkalu ja opettajia tulisi kouluttaa käyttämään niitä, mutta ne eivät saa olla käytössä paikkaamassa puutteita opettajan osaamisessa (Driscoll ym. 2004, 5.)

Koska oppimista tapahtuu parhaiten iloisessa, rentouttavassa ja leikkisässä ilmapiiressä, erilaiset leikit toimivat hyvin kielten opetuksessa. Leikin on myös havaittu kehittävän kielten oppimisessa tarvittavia kognitiivisia, emotionaalisia ja fyysisiä taitoja. Lisäksi oppilaiden keskittyessä leikkiin se purkaa heidän jännitystään ja he vapautuvat virheen tekemisen pelosta sekä uskaltavat paremmin käyttää kohdekieltä tunneilla. (Cheep-Aranai & Wasanasomsithi 2016, 135, 140; Pruuki 2008, 143.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, mitä erilaisia kommunikatiivisia ja toiminnallisia menetelmiä opettajat käyttävät varhennetun englannin opetuksessa. Tarkemmin tutkimustehtävä voidaan ilmaista neljän tutkimuskysymyksen avulla:

1. Mitä kommunikatiivisia opetusmenetelmiä käytetään varhennetussa englannin opetuksessa 1. luokalla?
2. Miten toiminnallinen opetus toteutuu varhennetussa englanninopetuksessa?
3. Mikä on opettajien tavoitteena, kun he suunnittelevat varhennetun englannintunteja?
4. Miten oppimisympäristöt vaikuttavat käytettyjen opetusmenetelmien valintaan?

### 4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksessa käytämme kvalitatiivista eli laadullista lähestymistapaa tutkittavaan aiheeseen. Laadullinen näkökulma sopii tutkimukseemme sen tapaustutkimuksellisen luonteen vuoksi. Valitsimme laadullisen tutkimusotteen, sillä pyrimme tutkimuksen avulla lisäämään ymmärrystä ja tietämystä opettajien käyttämistä opetusmenetelmistä opettaessaan varhennettua englantia 1. -luokkalaisille. Laadullista tutkimusmenetelmää käyttämällä haluamme saada luonnollisen kuvan luokkahuoneen tapahtumista ja ymmärtää syitä näiden tapahtumien taustalle. Tutkimusaiheen ollessa varsin uusi ja ajankohtainen Suomessa, tutkimus on tarpeellista suorittaa aidoissa tilanteissa järjestettyjen koetilanteiden sijaan. Näiden tekijöiden vuoksi laadullinen tutkimusote on perusteltu tutkimusmenetelmäksi tutkittaessa käyttäytymiseen liittyviä ilmiöitä. (Metsämuuronen 2006, 88; Tuomi & Sarajarvi 2018, 98.)

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä tutkimukseemme sopii useampikin menetelmä, mutta päädyimme toteuttamaan tutkimuksen havainnoinnin ja haastattelun avulla. Tavoitteena oli löytää vähintään kaksi alakoulun

opettajaa, joiden tunteja voisimme mennä havainnoimaan, kuvata tunnit ja analysoida kuvattu aineisto, kun kaikki havainnoinnit on tehty. Tässä tutkimuksessa keskityimme havainnoimaan opettajia, jotka opettavat varhennettua englantia 1. luokalla. Analyysivaiheessa aineistosta etsittiin opettajien käyttämiä kommunikaatiivisia ja toiminnallisia opetusmenetelmiä. Havainnointi on perusteltu tutkimusmenetelmä, koska ilmiötä on tutkittu Suomessa toistaiseksi varsin vähän. Havainnoinnin tukena on tarpeen käyttää haastattelua selittämässä havainnoinnista esiin nousseita menetelmiä. (Tuomi, & Sarajärvi 2018, 93.)

#### 4.2.1 Havainnointi

Havainnoinnin eri muotoja ovat Tuomen ja Sarajärven mukaan piilohavainnointi, havainnointi ilman osallistumista, osallistuva havainnointi ja osallistava havainnointi. Tässä tutkimuksessa käytämme menetelmänä havainnointia ilman osallistumista, jolloin tutkija on ulkopuolinen ja osallistumaton tarkkailija. Menetelmälle tyypillistä on se, että tilanteita havainnoidaan videolta. Tutkittavat opettajat ovat tietoisia siitä, että heidän käyttämiään opetusmenetelmiä tullaan tutkimaan ja oppitunnit kuvataan. Havainnoinnin avulla saamme pelkkään haastatteluun verraten monipuolisempaa tietoa ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94-95.)

Oppitunnin kulkuun vaikuttavat monet tekijät. Vaikka havainnoija näkisi opettajan tuntisuunnitelman etukäteen, voi olla, että lopullinen oppitunti on hyvin erilainen riippuen esimerkiksi oppilaiden vireystilasta ja muista tekijöistä, joita on etukäteen mahdotonta arvioida. Tuntien kuvaaminen mahdollistaa analyysivaiheessa videon pysäyttämisen ja uudelleen katsomisen. Havainnoija pystyy keskittymään kerrallaan vain osaan oppitunnin tapahtumista, joten on hyödyllistä reflektoida näkemäänsä rauhassa jälkikäteen. Koska havainnoija voi olla varma siitä, että pääsee katsomaan nauhoitteen jälkikäteen, hän voi rauhassa keskittyä oppitunnin kulkuun ja tehdä omia huomioita sekä kirjata niitä ylös. (Baecher, MacCormac & Kung 2014, 2, 11.)

#### 4.2.2 Haastattelu

Haastattelun avulla toivomme saavamme vastauksia siihen, miten opettaja itse kokee valitsemansa opetusmenetelmät. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu

antaa tutkijoille mahdollisuuden toistaa kysymys niin monta kertaa kuin on tarpeen, ja sen avulla pystytään vähentämään mahdollisia väärinkäsityksiä. Teema-haastattelussa teemat liittyvät tutkimuksen viitekehykseen ja tässä tutkimuksessa haastattelussa käsiteltävät teemat nousevat esiin havainnoinnin analyysistä. Haastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen pohjalta ja syvennytään niihin tarvittaessa tarkennetuin kysymyksiin. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 87-88.)

Pelkällä havainnoinnilla on vaikeaa saada käsitys opettajan pedagogisesta ajattelusta. Havainnointi ei anna vastauksia kysymyksiin, siitä miksi opettaja valitsee käyttämiään menetelmiä ja miten hän arvioi niiden toimivuutta. (Patrikainen & Toom 2004, 239.) Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa havainnointia syvennettiin stimulated recall -haastattelulla. Menetelmälle tyypillistä on, että haastattelutilanteessa haastateltavalle annetaan vihjeitä ja virikkeitä alkuperäisestä tilanteesta.

Tässä tutkimuksessa opettajia haastateltaessa virikkeinä toimivat oppitunneilla kuvatut videoaineistot. STR-menetelmän etuna voidaan pitää sitä, että aineistoon on mahdollisuus palata niin monta kertaa kuin on tarpeen eikä haastattelu tapahdu ainoastaan muistinvaraisesti. Videon avulla oppitunnin tilanteet voidaan nähdä mahdollisimman autenttisina ja oppitunnista voidaan valita aineistoanalyyksille olennaiset kohdat. (Patrikainen & Toom 2004, 239, 247.)

Stimulated recall -haastattelutilanteessa haastattelijat ja haastateltavat, tässä tutkimuksessa opettajat, katsoivat yhdessä oppitunnista kuvattua videotallennetta. Menetelmässä voidaan katsoa joko koko videotallenne tai tutkijoiden etukäteen valitsemat kohdat oppitunnista. Haastattelu tulisi järjestää mahdollisimman pian kuvatus oppitunnin jälkeen, jotta oppitunnin aikana tehdyt ratkaisut olisivat opettajalla vielä tuoreessa muistissa. (Fox-Turnbull 2009, 206.) Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu nähdään joustavana tapana kerätä tietoa. Kysymysten esittämisen järjestystä voidaan muuttaa tarvittaessa haastattelun edetessä, jos haastattelijat niin päättävät. Lisäksi haastattelijoilla on mahdollisuus korjata mahdollisia väärinkäsityksiä tai syventää tietoa käymällä keskustelua haastateltavan kanssa. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 84.)

Kun haastattelu on pidetty, tallenne pitää litteroida kirjalliseen muotoon. Litteroinnin tarkkuus valitaan tutkimusnäkökulman pohjalta. Jos tutkimusaineisto koostuu pääasiallisesti haastatteluista, on litterointi syytä suorittaa todella tarkasti ja tuoda esiin muun muassa puheenvuorojen suhteet toisiinsa, taukojen pituudet puheenvuorojen välissä ja kuvata esimerkiksi puheen sävyä. Tätä kutsutaan keskusteluanalyttiseksi litterointitavaksi. Tässä tutkimuksessa haastattelut tehtiin videoanalyysin tueksi ja haastattelun avulla tutkittiin asiasisältöjä, joten vähemmän tarkka litteraatio riitti tutkimuksen kannalta relevantin tiedon saamiseksi. Tekstiksi purettu puhe osana aineistoa luo analyttistä läpinäkyvyyttä ja parantaa laadullisen tutkimuksen validiteettia. (Nikander 2010, 433; Ruusuvuori 2010, 424-423; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 16.)

#### 4.2.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Hyvään tieteelliseen tutkimukseen kuuluu tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus. Vastuu näiden toteutumisesta on tutkijoilla itsellään. Kuitenkin osaltaan vastuussa on myös koko tiedeyhteisö, ja tämän vuoksi olemme saaneet ohjausta siihen, miten pystymme toteuttamaan tutkimuksen hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on laatinut ohjeistuksen, jonka mukaan hyvässä tieteellisessä tutkimuksessa noudatetaan vastuullisia ja oikeita toimintatapoja, edistetään eettisyyttä tutkimustoiminnassa sekä pyritään tunnistamaan ja torjumaan loukkaavaa ja epärehellistä käytöstä kaikilla tieteenaloilla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150.)

Aina kun tutkitaan ihmisiä, on tärkeää saada tutkimuksen osallistujien suostumus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 26.) Lapsiin suoraan tai välillisesti kohdistuvassa tutkimuksessa vaaditaan erityistä tarkkuutta tutkimuksen eettisyydeltä. Perustuslaki ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus ovat määrittelevät, miten lapsia, eli alle 18-vuotiaita henkilöitä, tulee kohdella ja nämä seikat on otettu huomioon myös tutkimuseettisiä ohjeistuksia suunniteltaessa. (Nieminen 2010, 25-30.)

Tutkimuksemme kohteena olivat opettajien käyttämät opetusmenetelmät, mutta tutkimustilanteessa oppilaat olivat kuitenkin luonnollisesti aina paikalla. Tästä

syystä lähetimme oppilaiden huoltajille tiedon tutkimuksesta, sen aiheesta ja toteutustavasta. Samalla pyysimme heiltä suostumusta siihen, että heidän lapsensa saa olla tutkimustilanteessa paikalla. Tutkimukseen osallistuneille opettajille teimme etukäteen selväksi tutkimuksen tavoitteet sekä käytettävät tutkimusmenetelmät. Tulosten kirjoittamisessa pidimme huolta siitä, että tuloksista ei ole mahdollista tunnistaa tutkimukseen osallistuneita opettajia, oppilaita tai kouluja.

Videohavainnointia tehdessä on myös tärkeää huomioida tutkimuksen eettiset seikat. Hyvän tutkimusetiikan mukaisesti on huolehdittava tarkasti videoaineiston julkisuuteen, omistajuuteen sekä saatavuuteen liittyvistä yksityiskohdista (Rosenstein 2002, 25). Jokaisen havainnointikerran jälkeen aineistot tullaan siirtämään kameralta muistitikulle ja muistikkua säilytetään niin, että ulkopuolisilla henkilöillä ei ole pääsyä siihen. Videoaineisto tullaan hävittämään heti kun tutkimus on saatu valmiiksi. Videomateriaalia ei tule näkemään tutkijoiden lisäksi kuin haastateltavat opettajat ja heillekin näytetään materiaalia vain omista oppitunneistaan.

Yksi tapa arvioida laadullisen tutkimuksen validiteettia on triangulaatio. Tätä voidaan pitää eräänlaisena toimintasuunnitelmana, jonka avulla tutkija pystyy sivuuttamaan omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta asiasta. Erilaisten menetelmien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistäminen parantaa tutkimuksen triangulaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 143.) Triangulaatiosta voidaan erottaa neljä päätyyppiä:

1. Aineistotriangulaatio: Tutkimuksessa käytetään useita eri aineistoja tai aineisto hankitaan eri tiedonantajilta
2. Tutkijatriangulaatio: Useampi tutkija on mukana samassa tutkimuksessa
3. Teoriatriongulaatio: Tutkimusaineiston analyysivaiheessa käytetään useampia teoreettisia näkökulmia
4. Menetelmättriangulaatio: Tutkimuksessa käytetään useampaa tiedonhankintamenetelmää

Tässä tutkimuksessa toteutuivat triangulaation päätyypeistä tutkijatriangulaatio, teoriatriongulaatio ja menetelmättriangulaatio. Kun tutkimuksessa käytetään

kahta tai useampaa päätyyppiä, voidaan puhua monitriangulaatiosta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 144-145.)

Tutkimuksen toteuttamiseen osallistui alusta asti kaksi tutkijaa, jotka keskustelivat ja jakoivat näkemyksiään niin teoreettisesta viitekehyksestä kuin tutkimusaineistostakin. Aineisto kerättiin käyttämällä kahta eri menetelmää, havainnointia ja haastattelua. Havainnoin luotettavuuden lisäämiseksi oppitunnit videokuvattiin ja niihin palattiin analyysivaiheessa. Havainnointien videoinnin on nähty parantavan tutkimustriangulaatiota, sillä sen avulla voidaan varmistaa havainnointiin liittyviä tulkintoja. Luokkahuoneessa tapahtuu usein paljon päällekkäisiä asioita ja havainnointitilanteessa on vaikea havaita kaikkea. (Vienola 2004, 76.) Tässä tutkimuksessa toteutui myös teorialiangulaatio, sillä aineistosta esiin nousseita ilmiöitä tarkasteltiin mukaillen useampaa eri teoreettista näkökulmaa.

#### 4.3 Tutkittavat ja aineiston hankinta

Syksyllä 2019 ja keväällä 2020 toteutetussa tutkimuksessa selvitimme millaisin menetelmin opettajat ohjaavat oppilaitaan kommunikatiiviseen oppimiseen. Lisäksi kartoitimme huomioivatko opettajat kommunikatiivisuuden suunnitelluissa oppitunteja ja miten toiminnallinen opetus toteutui varhennetun englannin tunneilla. Tutkimuksessa kerättiin kaksi aineistoa, havainnoinnin kautta saatu aineisto sekä sitä tukemaan haastatteluaineisto. Videoimme havainnointitilanteet, jotta pystyimme palaamaan aineistoon mahdollisimman autenttisesti vielä analyysivaiheessa.

Syksyn 2019 aikana olimme yhteydessä useisiin Varsinais-Suomalaisiin alakouluihin ja opettajiin, mutta tutkimuskoulujen löytäminen osoittautui haastavaksi. Tähän saattoi olla syynä se, että varhennettu englanninopetus oli suurimmassa osassa kouluja vasta alkamassa ja siksi hyvin uutta. Toinen mahdollinen syy voi löytyä valitsemastamme tutkimusmenetelmästä. Havainnoinnin videointi saattoi olla varhennettua englantia opettaville opettajille liian suuri kynnys suostua mukaan tutkimukseen. Saatuamme yhteyden kahteen vapaaehtoiseen opettajaan aloitimme tutkimuslupaprosessin. Tämä sisälsi tutkimusluvan hakemisen koululta ja oppilaiden huoltajilta. Kaikki oppilaat osallistuivat tutkimukseen ja saimme huoltajilta luvan tuntien videoimiseen.



Aineistonkeruuvaiheessa havainnoimme varsinaissuomalaisissa alakouluissa 1. luokalle pidettyjä varhennetun kielen oppitunteja. Toinen tutkimuksemme kouluista oli aloittanut varhennetun englanninopetuksen jo syksyllä 2019, joten pysyimme aloittamaan aineiston keräämisen jo joulukuussa 2019. Toinen koulu aloitti varhennetun englanninopetuksen tammikuussa 2020 ja toteutimme havainnoinnit tammi-helmikuussa 2020. Haastattelut järjestettiin mahdollisimman pian havainnointien päätyttyä, jotta oppituntien tapahtumiin olisi vielä helppo palata.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineiston kerääminen ja analysointi tehdään osittain yhtä aikaa. Aineiston keräämisen ja analysoinnin tapahtuessa osin yhtä aikaa, se mahdollistaa tutkimuskysymysten tarkentamisen koko tutkimuksen ajan. Aineistosta hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja johtopäätökset siirretään koskemaan tutkittavista tapauksista yleisemmälle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. Tämän tyyppistä abstrahointia käytetään myös tässä tutkimuksessa, sillä tutkimusaineistoista esiin nousseita menetelmiä verrataan tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen. (Metsämuuronen 2006, 122.)

Tutkimuksen analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi. Sen avulla on mahdollista purkaa laajojakin aineistoja tarkasti ja systemaattisesti. Alla on kuvattu Syrjäläisen (1994) malli sisällönanalyysin etenemisestä vaiheittain. Toteutimme tutkimuksen aineiston analyysivaiheen mukaillen tätä mallia. (Syrjäläinen 1994, 90.)



Kuvio 2. Sisällönanalyysin vaiheet Syrjäläistä (1994) mukaillen

Analyysin avulla tutkimusaineiston sisältö halutaan saattaa tiiviiseen ja selkeään kirjalliseen muotoon. Tämän seurauksena johtopäätösten tekeminen on helpompaa ja niitä voidaan pitää selkeinä ja luotettavina. Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto ohjaa sisällön luokittelua, kun taas teorialähtöisessä ja teoriaohjaavassa luokittelun lähtökohtana on jokin valmis teoreettinen viitekehys. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108-113.)

Videoaineiston analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Sen avulla saimme vastauksia ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen. Sisällönanalyysi on menetelmä, jonka avulla dokumentteja voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysin avulla tutkittava ilmiö pyritään saamaan tiivistettyyn muotoon johtopäätösten tekoa varten. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiin pyrittiin löytämään vastauksia havainnointiaineistosta Huttusen (2003) kommunikatiivisen opetuksen periaatteita mukaillen. Tällöin kyseessä on teoriaohjaava sisällönanalyysi, jolloin empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Teoriaohjaava sisällönanalyysi aloitetaan aineiston ehdoilla, ja sen edetessä pyritään löytämään jo olemassa oleva teoria, johon aineisto nojaa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 116-118.)

Ruusuvuoren & Hyvärisen mukaan haastatteluaineiston analyysi alkaa tutkimusongelman asettamisesta ja tutkimuskysymysten tarkentamisesta, joita seuraa aineiston keruutavan valinta sekä itse aineiston keruuvaihe. Kun aineisto on saatu kerättyä, tutkijat tutustuvat siihen ja järjestävät sekä rajaavat sen. Aineisto luokitellaan ja siitä etsitään teemoja tai ilmiöitä. Tämän jälkeen teemoja tai ilmiöitä vertaillaan ja tulokset kootaan. Lopulta tuloksia tarkastellaan teoreettisessa valossa ja arvioidaan muun muassa jatkotutkimuksen tarve. (Ruusuvuori & Hyvärinen 2005, 12.)

#### 4.4.1 Sisällönanalyysi

Videoaineiston ensimmäisillä katselukerroilla aineistosta havainnoitiin kommunikatiivisia opetusmenetelmiä. Saatuja tuloksia peilattiin Huttusen (2003) kommunikatiivisen oppitunnin periaatteisiin (ks. luku 3.2), koska mukailimme analyysivaiheessa teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteita. Aineistosta oli tässä vaiheessa nähtävissä, että kommunikatiivisia opetusmenetelmiä esiintyi oppitunneilla vain vähän tai ei lainkaan.

Syrjäläistä (kuvio 2) mukaillen suoritimme tutkimustehtävän täsmennyksen ja lisäsimme tutkimuskysymykset 2 ja 4 (ks. luku 4.1) Tämän jälkeen havainnointi

keskittyi toiminnallisiin opetusmenetelmiin ja niitä luokiteltiin opetussuunnitelmassa mainittujen toiminnallisten työtapojen mukaan. Näitä olivat muun muassa draama, pelit, leikit, musiikki ja sadut. Vertasimme eri tuntien sisältöjä toiminnallisuuden näkökulmasta ja teimme niistä johtopäätökset. Tässä vaiheessa teimme myös huomion kahdesta erilaisesta oppimisympäristöstä, joten tutkimuksen kannalta oli hyödyllistä lisätä oppimisympäristöihin liittyvä tutkimuskysymys.

Sisällönanalyysin jälkeen jatkoimme kvantifioimalla aineistoa toiminnallisuuden toteutumisen osalta. Aineistoa kvantifioimalla siitä lasketaan, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy aineistossa. Kvantifioinnin avulla voidaan laadullista aineistoa kuvata määrällisin keinoin, mikä voi tuoda aineiston käsittelyyn erilaista näkökulmaa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 120.) Tässä tutkimuksessa aineistosta laskettiin toiminnallisten harjoitusten määrä suhteutettuna oppitunnin kokonaisharjoitusmäärään sekä se, mitä erilaisia tapoja on toteuttaa toiminnallista kieltenopetusta. Pyrimme tällä välittämään lukijalle selkeämmin ja havainnollisemmin toiminnallisuuden toteutumista varhennetun englannin opetuksessa.

#### 4.4.2. Haastatteluaineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston analyysi pidettiin suppeana, sillä tutkimuksen tulosten kannalta ei nähty tarpeelliseksi tehdä laajaa analyysia. Saadaksemme laajemman kuvan opettajien käyttämistä menetelmistä, toteutimme havainnointien jälkeen opettajille stimulated recall -haastattelut. Haastatteluiden avulla saimme paremman kuvan opettajien ajatuksista tunteja suunnitellessa ja toteuttaessa. Ilman haastatteluita olisi ollut mahdotonta saada vastausta kolmannen asettamaamme tutkimuskysymykseen.

Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin myöhemmin tarkempaa analyysia varten. Tässä tutkimuksessa haastattelun pohjaksi valittiin kohdat, joissa opettaja käytti kommunikatiivisia menetelmiä opetuksessaan. Haastattelulla pyrittiin selvittämään, miten opettajat arvioivat valitsemiensa menetelmien toimivuutta. Vaikka oppitunnit olivat hyvin erilaisia, tutkimuskysymykset ohjasivat haastattelukysymysten muotoutumista kommunikatiivisuuden teeman ympärille.

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia nojaten tutkimuskysymyksiin. Havainnoinnit suoritettiin havainnoimalla kahta eri ensimmäistä luokkaa, kahdessa eri koulussa, kahden eri opettajan opettamilla oppitunneilla. Kumpikaan opettajista ei ollut havainnoidun luokan oma opettaja. Tutkimuksen tuloksissa aineistot on analysoitu tekemällä jako kommunikatiivisiin ja toiminnallisiin opetusmenetelmiin. Tulokset esitetään erillisinä tapauksina, joissa koulut toimivat erottavana tekijänä.

Tarkastelimme myös opettajien haastatteluista nousseita näkemyksiä siitä, miten opettajat suunnittelevat varhennetun englannin oppitunteja sekä sitä, mitä he pitivät tärkeimpänä tavoitteena suunnittelun pohjalla. Nämä tulokset vastaavat kolmanteen asettamaamme tutkimuskysymykseen. (ks. luku 4.1)

Tapaus 1 oli varsinaissuomalainen peruskoulu, jossa varhennettu englannin opetus on aloitettu syyslukukauden 2019 alussa. Havainnoimme koulussa kaksi oppituntia syyslukukauden lopussa ja yhden oppitunnin heti kevätlukukauden alkaessa. Opetuksessa ei käytetty oppikirjoja vaan kaikki harjoitukset ja käytetyt materiaalit olivat opettajan ideoimia.

Tapaus 2 oli myös varsinaissuomalainen peruskoulu, mutta toisin kuin edellisessä, varhennettu englannin opetus aloitettiin kevätlukukauden 2020 alussa. Oppilailla oli käytössään oppikirjat ja lisäksi opettajalla oli sähköinen materiaali tukemassa opetusta. Varhennetun englannin oppitunnit järjestettiin kieliluokassa, jolloin oppimisympäristö tuki englannin kielen oppimista. Tässä koulussa havainnoimme kolme oppituntia kevätlukukauden alussa.

### 5.1 Kommunikatiiviset opetusmenetelmät aineistossa

Aineistoa analysoitaessa rajasimme kommunikatiiviset menetelmät melko tiukasti koskemaan harjoituksia, joissa opettaja selvästi ohjaa oppilaita käyttämään

kieltä niin luonnollisesti, kuin se harjoituksissa on mahdollista. Havainnointimateriaalin analyysissä hyödynsimme Huttusen (2003) kommunikatiivisen opettamisen periaatteista kohtia 1-3 eli osallistumisen periaate, sitoutumisen periaate ja vastavuoroisuuden periaate. (ks. kuvio 1)

Luokittelu ei ollut sellaisenaan soveltuva alakoulukontekstiin, joten sovelsimme Huttusen ajatuksia analyysivaiheessa. Tulkintamme mukaan osallistumisen periaate toteutui, jos kaikki oppilaat tai valtaosa oppilaista osallistuivat aktiivisesti oppituntiin ja opettajan ohjeistamiin harjoituksiin. Katsoimme, että osallistumisen periaate toteutui, vaikka luokan jokainen oppilas ei välttämättä keskittynyt aiheeseen koko tuntia, sillä se on lapsiryhmässä hyvin tyypillistä. Sitoutumisen periaate näkyi oppitunneilla pari- ja ryhmäharjoituksissa, jotka sisälsivät keskustelua englanniksi. Sitoutumisen periaatteen mukaisesti keskustelussa tulee todella kuunnella toista, jotta dialogia pystytään jatkamaan ilman keskeytyksiä. Vastavuoroisuuden periaate oli nähtävissä oppilaiden välisissä harjoituksissa, joissa toinen oppilas toimi tarkastajana ja antoi palautetta, jos toinen antoi väärän vastauksen.

#### 5.1.1 Kommunikatiivisuus tapauksessa 1

Jokainen seurattu oppitunti alkoi oppilaille tutulla alkulaululla, jossa harjoiteltiin kuulumisten vaihtoa sekä tervehtimistä. Sitä seurasi kahdella kerralla kommunikatiivinen harjoitus, jossa oppilaat hyödynsivät laulusta opittua kysymällä luokkakavereiltaan tai luokan aikuisilta kuulumisia. Toisen tunnin lopuksi oppilaat myös harjoittelivat hyvän joulun toivottamista. Opetuksessa oli tarkan analysoinnin jälkeen huomattavasti vähemmän kommunikatiivisuutta kuin olimme havainnointien aikana havainnoiteja odottaneet.

Uuden kielen oppiminen alkaa hyvin pienistä asioista. Jo muutaman fraasin harjoittelulla pystytään toteuttamaan kommunikatiivisen opetuksen perimmäistä ajatusta eli kommunikatiivista kompetenssia. Järvinen (2014) (ks. luku 3.4) on kuvaillut kommunikatiivisten harjoitusten suunnittelua oppitunneille. Vaikka tapauksen 1 harjoitukset eivät olleet varsinaisia rooliharjoituksia, kuten Järvinen ehdotti, niissä kävi silti ilmi esitellyistä mahdollisuuksista 1-6 kohdat 1. viestinnän tarkoi-

tus, 4. viestintä (missä tilanteessa), 5. kielen funktiot ja 6. kieliaines sekä käsitteet. Harjoiteltujen fraasien tarkoituksena olivat joko tervehtiminen, kuulumisten kysyminen ja kertominen tai toivottaminen (ennen joulua). Oppilailla oli mahdollisuus harjoitella perusfraasien luontevaa käyttöä keskustelussa tuttujen ihmisten kanssa, jolloin niiden siirtäminen myöhemmin käytäntöön sujui helpommin.

Analyysin jälkeen pystyimme toteamaan, että oppituntien kommunikatiivisissa harjoituksissa oli nähtävissä Huttusen (2003) kommunikatiivisen opetuksen periaatteita soveltaen osallistumisen periaate ja sitoutumisen periaate. Harjoitukset velvoittivat jokaista oppilasta liikkumaan itsenäisesti ja noudattamaan opettajan antamaa ohjeistusta aina, kun kohtasivat, oppitunnista riippuen, luokan aikuisen tai toisen oppilaan. Vuorovaikutustilanne ei ole onnistunut ilman sitoutumisen periaatteen toteutumista, koska silloin dialogin toinen osapuoli ei ole kuunnellut toisen puheenvuoroa loppuun tai vastaa tavalla, joka on ristiriidassa toisen osapuolen viestin kanssa. Näissä yksinkertaisissa kommunikatiivisissa harjoituksissa kaikki oppilaat sekä osallistuivat ohjeita noudattaen että kuuntelivat ja vastasivat oletetulla tavalla.

### 5.1.2 Kommunikatiivisuus tapauksessa 2

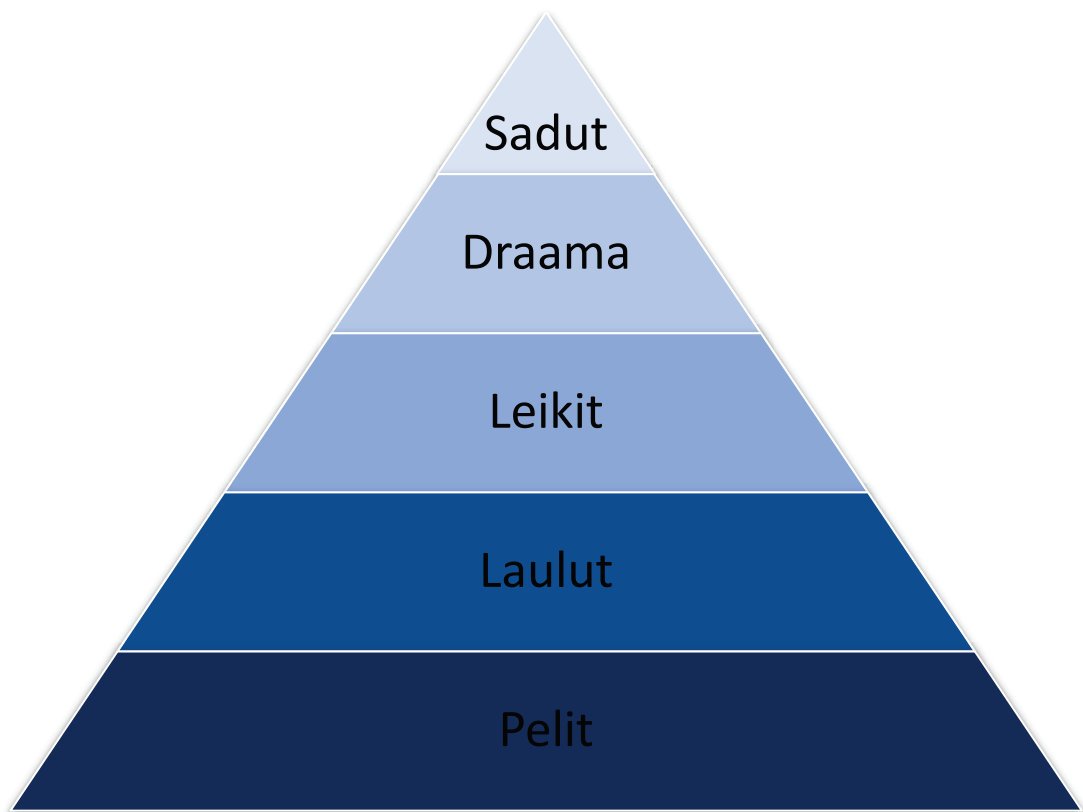
Tapauksen 2 oppitunnit olivat monipuolisia ja vaihtelevia, mutta eivät sisältäneet määritelmämme mukaisia kommunikatiivisia harjoituksia tai tehtäviä. Koska tunneilla ei ollut havaittavissa kommunikatiivisuutta, myöskään Huttusen (2003) periaatteita ei voitu soveltaa niiden analyysissä samalla tavoin kuin tapauksen 1 kommunikatiivista aineistoa analysoidessa.

Tällä opetusryhmällä oli ehtinyt olla vasta muutama oppitunti englantia koko koulutaipaleensa aikana ennen havainnointeja. Siinä ajassa opettaja ja ryhmä vasta tutustuvat toisiinsa ja opettaja esittelee omia toimintatapojaan. Tutustuminen on kesken samoin kuin luottamussuhteen rakentaminen. On luonnollista, että opettaja haluaa pitää ohjat hieman tarkemmin käsissään ja nähdä, miten oppilaat reagoivat ohjaukseen. Vasta kun opettajan ja oppilaiden välillä vallitsee luottamus ja kielitaito on ehtinyt karttua hieman, on realistista odottaa oppilaiden suoriutuvan kommunikatiivisista harjoituksista.

## 5.2 Toiminnalliset opetusmenetelmät aineistossa

Aineistosta oli huomattavissa toiminnallisuuden korostuvan kommunikatiivisuutta enemmän. Selvitimme aineistosta millaisia toiminnallisia menetelmiä opettajat käyttävät, missä suhteessa menetelmät painottuvat sekä sen kuinka suuri osa oppitunnin harjoituksista oli toiminnallisia harjoituksia.

Toiminnalliset menetelmät jaoimme tyylin mukaan viiteen alatyyppiin; draama, pelit, leikit, laulut ja sadut. Näistä eniten käytetyin oli pelit, kun taas satujen osuus oli vähäisin. Kaikilla kuudella havainnoidulla oppitunnilla oli keskimäärin kahdeksan harjoitusta oppituntia kohden. Harjoituksista noin viisi oli luettavissa toiminnalliseen opetusmenetelmään. Tutkimuksen perusteella voimme todeta, että oppitunneista noin 63% oli toiminnallista opetusmenetelmää toteuttavaa.



Kuvio 3. Toiminnallisten opetusmenetelmien jakautuminen aineistossa

Peleihin ja leikkeihin, joihin sisältyy myös laululeikit, yhdistyy vahvasti liike ja se voidaankin nähdä yhdeksi toiminnallisen oppimisen menetelmistä. Liike ei liity ai-



noastaan liikunnan lisäämiseen oppitunneilla, vaan se on kehon liikkeiden yhdistämistä opittaviin asioihin. Leikkien ja pelien avulla oppimiseen saadaan mukaan erilaisia aisteja. Erilaisten aistihavaintojen avulla lapsi pystyy myöhemmin palauttamaan oppimiaan asioita mieleensä. Pelit ja leikit antavat oppilaalle mahdollisuuden toimia aktiivisessa roolissa osana opetustilannetta. Niiden nähdään luovan oppilaille iloa ja viihtyvyyttä, jotka ovat vahvasti yhteydessä oppilaan sitoutumisen kanssa. Pelit ja leikit ovat lapselle ominaisia tapoja oppia, joten niiden merkitys myös kielenoppimisessa on merkittävä. Pelit ja leikit toimivat myös hyvänä tapana purkaa oppilaiden ylimääräistä energiaa, lievittää jännitystä ja parantaa vuorovaikutusta. Mikäli peleihin tai leikkeihin sisältyy kilpailua, on muistettava säilyttää siitä huolimatta rentous ja hyväntuulisuus. (Lehtomaa 2018; Lehtonen & Vaarala 2015; Pruuki 2008, 143.) Laulujen avulla opettaja pystyy poistamaan luokasta ylimääräistä jännitystä ja vapauttamaan ilmapiiriä, jolloin jokaisen oppilaan on helppo osallistua yhteiseen tekemiseen. Laulut ovat hyvä tapa virittäytyä opitun teemaan ja niiden avulla pystytään kertaamaan jo opittuja asioita. (Pruuki 2008, 125.)

Draamalla on keskeinen osa lapsen oppimisen kannalta, niin tehokkuuden kuin sitoutumisenkin suhteen. Draamalliset työtavat vahvistavat lapsen itsetuntoa ja luovuutta. Sen avulla luokkahuoneeseen voidaan luoda helposti tilanteita, jotka vastaavat todellisen elämän tilanteita. Arkipäiväisten tilanteiden lisäksi draaman avulla voidaan käsitellä myös jännittäviä ja hankalia tilanteita. Tätä kautta opetukseen saada lisättyä kommunikatiivisia piirteitä. Työtavalle ominaista on, että siinä toimitaan roolissa, ikään kuin olisi joku toinen, tämä antaa ujoimmillekin oppilaille mahdollisuuden heittäytyä mukaan. Draamalle tyypillistä on kaikkien osallistujien aktiivinen osallistuminen. Opettajalta vaaditaan kykyä heittäytyä mukaan draamaan, sillä sen avulla hän pystyy luomaan turvallisen ilmapiirin, jossa lapset pystyvät rohkeasti kokeilemaan omia taitojaan. (Lehtomaa 2018; Pruuki 2008, 132.)

Satujen avulla oppitunteihin saadaan mukaan rauhoittavia elementtejä. On kuitenkin muistettava myös aktivoida oppilaita satuja käytettäessä, jotta he eivät passivoidu. Tällöin on vaarana, että oppiminen hidastuu. Rauhoittavan elementin lisäksi satujen avulla pystytään käsittelemään erilaisia tunteita ja pelottaviakin teemoja. Sadut tulee kuitenkin aina muistaa valita ikätasolle sopiviksi. Satujen

avulla lapsen sanavarasto karttuu, mutta etenkin vieraalla kielellä satujen lukemisessa kannattaa käyttää kuvia apuna. (Pruuki 2008, 95.)

### 5.2.1 Toiminnallisuus tapauksessa 1

Kaikilla kolmella havainnoidulla oppitunnilla opettajan suunnittelemat harjoitukset olivat vahvasti toiminnallisia. Opettaja käytti alkulaululeikin lisäksi myös muita lauluja opetuksessaan ja niiden avulla harjoiteltiin muun muassa ruumiinosien tuntemusta ja eläimiä. Laulujen lisäksi opettaja suosi paljon pelejä ja draamallisia työtapoja. Peleissä yleisiä muotoja olivat bingon tyylliset pelit ja nopeaa reagointia ja tietoa vaativat sana-arvuuttelut. Draamallisissa työtavoissa oppilaat pääsivät esittämään esimerkiksi eläimiä, joita toiset oppilaat arvasivat englanniksi. Vähemmän käytettyjä toiminnallisia ratkaisuja olivat sadut ja leikit, vaikka niitäkin käytettiin oppitunneilla.

Huomattavaa kaikissa opettajan käyttämissä menetelmissä oli se, että sama, muutaman sanan sanasto oli läsnä koko oppitunnin ajan, ja harjoituksen muodosta riippumatta erilaiset tehtävät pyrkivät sanaston oppimiseen toistojen kautta kuten opettaja haastattelussaan mainitsi. Oppituntien aikana oppilaat pääsivät käyttämään englannin kieltä monipuolisilla tavoilla omien ikätovereidensa kanssa. Tekemisen kautta oppilaat vapautuivat kokeilemaan englannin puhumista turvallisessa ympäristössä.

Toiminnalliset harjoitukset lisäsivät osallistumisen periaatteen toteutumista, koska kaikki oppilaat saivat ja halusivat osallistua aktiivisesti tuntiin. Myös sitoutumisen periaate toteutui osassa toiminnallisia harjoituksia, jotka sisälsivät dialogia. Toisin kuin tuntien kommunikatiivisissa harjoituksissa vain toiminnallisuuden kautta saavutettiin vastavuoroisuuden periaate, jolloin oppilaat tarkistivat draamaharjoituksen aikana oikean vastauksen.

### 5.2.2 Toiminnallisuus tapauksessa 2

Kaikki havainnoidut kolme oppituntia sisälsivät runsaasti toiminnallisia harjoituksia. Opetusmateriaali tarjosi opettajan käyttöön erilaisia harjoituksia, joihin oppilaat pääsivät osallistumaan esimerkiksi älytaulun välityksellä, laulamalla ja pelaamalla mukana. Harjoituksissa korostuivat pelit ja musiikin käyttö, kun taas draamaa, leikkejä ja satuja ei käytetty lainkaan. Tuntien aiheena oli numeroiden harjoittelu englanniksi ja oppimista tuettiin muun muassa yhdistämällä numeroiden luettelu liikkeeseen kuten kävely tai pallon siirto oppilaalta toiselle.

Opettajan haastattelussa hän kertoi, että toiminnallisuus on näin pienten oppilaiden kanssa toimiva opetusmenetelmä, koska heidän lukutaitonsa on vielä heikko verrattuna isompiin oppilaisiin. Tämän vuoksi toiminnallisuutta on helpompi toteuttaa kuin esimerkiksi kirjallisia tehtäviä. Opettaja halusi kuitenkin toiminnallisuuden lisäksi sisällyttää jokaiseen tuntiin rauhallisen hetken, jonka aikana oppilaat tekevät oppikirjan tehtäviä.

Vaikka Huttusen (2003) kommunikatiivisen oppitunnin periaatteet nimensä mukaisesti koskevat kommunikatiivista opetusta, pystyimme analyysivaiheen jälkeen soveltaen toteamaan, että piirteitä periaatteista 1-3 oli nähtävissä myös tapauksen 1 ja 2 toiminnallisilla oppitunneilla. Juuri oppituntien toiminnallisen luonteen vuoksi, oppilaat toteuttivat suurimman osan ajasta periaatetta 1 eli osallistumisen periaate. Jokainen oppilas osallistui aktiivisesti oppituntiin ja suoritti toiminnalliset tehtävät ohjeiden mukaan. Suurimpana erona kommunikatiivisiin harjoituksiin ja niihin liittyvään osallistumisen periaatteeseen oli se, että varsinaista kohdekielistä dialogia ei toiminnallisten harjoitteiden aikana päässyt oppilaiden välillä syntymään. Suuri osa harjoituksista toteutettiin opettajajohtoisesti, joten periaatteita 2 sitoutumisen periaate ja 3 vastavuoroisuuden periaate eivät olleet samalla tavalla soveltaen huomattavissa. Molemmat periaatteet vaativat toteutukseen dialogia, jota ei vielä tässä vaiheessa 1. luokan oppilaiden kielen opiskelua kokeiltu.

### 5.3 Opettajien tavoitteet varhennetun englannin oppituntien suunnittelussa

Tapauksen 1 opettajan kuvaili tuntien suunnittelunsa tavoitteena olevan hyödyllisten englanninkielisten fraasien opettaminen. Hän halusi, että jo ensimmäisen englannintunnin jälkeen oppilailla olisi käytössään fraaseja, joita voi hyödyntää sekä koulussa, muun muassa kansainvälisten vierailijoiden kanssa, että koulun ulkopuolella. Hänen mukaansa kieli on nimenomaan käyttöä varten ja oppilaat kyllä oppivat, kunhan opettaja vaatii kerrallaan tarpeeksi vähän. Tunnit tuleekin suunnitella siten, että opetettavan sanaston määrä on riittävän pieni ja toistoa tulee tarpeeksi. Oppilaiden yksilöllisyys tulee huomioida; osa puhuu vierasta kieltä rohkeammin ja osa kaipaa enemmän lämmittelyä. Oppilaita voi rohkaista vieraan kielen puhumiseen monilla eri keinoilla.

*“No mun mielestä heti ensimmäisen tunnin jälkeen, jos tavoite on hello ja bye bye, ni kyllä siihen mun mielestä pystyy melkein heti. On toki aina niitä oppilaita, jotka ei millään kielellä kommunikoi, ees omalla äidinkielellään, et pitää huomioida se vaatii enemmän lämmittelyaikaa tai osa puhuu mieluummin pehmoeläimelle kun vaikka luokkakaverille, mut kyllä mun mielestä niinku se kieli on käyttämistä varten ja se täytyy siihen tuntiin tuoda heti se käyttötarkoitus.”*

Tapauksen 2 opettaja pyrkii tuntien suunnittelussa siihen, että jokainen oppilas käyttäisi tunnin aikana kohdekieltä. Hän koki, että esimerkiksi pariharjoitukset ovat hyviä tähän tarkoitukseen. Haastattelun aikana opettaja kertoi, että hänellä oli ollut suunnitelmissa toteuttaa luokan kanssa eräs kommunikatiivinen harjoitus, mutta oppitunnin haasteellisen ajankohdan vuoksi se oli jäänyt pitämättä. Tästä pystyimme päättämään, että oppilaiden vireystila vaikuttaa siihen, toteutuuko oppitunnin alkuperäinen suunnitelma vai pitääkö tuntisuunnitelmaa muuttaa vielä tunnin aikana.

*“Just sen takia kun tää lukutaito on huono, et mä huomaan että numerotkin on haasteellisia, et tota noin, et tavallaan jos haluaa enemmän kirjallista tehtävää ni se olis sit jotain piirrustustehtävää (---) mut jotenkin mä en haluais luovuttaa sillä tavalla et olis niinku tavallaan, no ei se luovuttamistakaan oo, mut et olis sellanen hiljanen hetki kokonaan et siinä väritetään tai tehdään muuta, jotta he jaksaa tän tunnin et sil tavalla täytyy rakentaa tää, et tää ajankohta on niin haastava, täytyy rakentaa se tunti koko ajan miettien, et on myöskin se hiljanen tehtävä.”*

Opettaja korosti toiminnallista opetusmenetelmää enemmän kuin kommunikatiivista opetusmenetelmää. Hänen mukaansa toiminnallisuus on näin pienten oppilaiden kanssa toimiva opetusmenetelmä, koska heidän luku- ja kielitaitonsa ovat vielä heikkoja verrattuna vanhempiin oppilaisiin. Myös oppitunnin haastava ajankohta lukujärjestyksessä on yksi syy sille, miksi hän suosi toiminnallisia työtapoja. Oppilaiden ollessa koulupäivän loppupuolella jo väsyneitä ja levottomia, on heidän vaikea keskittyä pitkäksi aikaa kirjallisiin tehtäviin. Tämän vuoksi opettaja suosii jo suunnitteluvaiheessa toiminnallisia opetusmenetelmiä. Opettaja halusi kuitenkin toiminnallisuuden lisäksi sisällyttää jokaiseen tuntiin rauhallisen hetken, jonka aikana oppilaat tekevät oppikirjan tehtäviä.

#### 5.4 Oppimisympäristöt opetusmenetelmiä ohjaavana tekijänä

Analysoituamme videoaineistoa havaitsimme tutkittavissa tapauksissa kaksi keskenään hyvin erilaista oppimisympäristöä. Tämän vuoksi lisäsimme tutkimuksen loppuvaiheessa yhden, neljännen, tutkimuskysymyksen. Tässä kappaleessa vastaamme tuohon neljanteen asettamaamme tutkimuskysymykseen. Halusimme pitää tutkimuksen näkökulman kuitenkin edelleen opetusmenetelmissä, joten oppimisympäristöjä analysoidessamme keskitymme niihin piirteisiin, jotka vaikuttavat opettajan käyttämiin menetelmiin.

Oppimisympäristöt vaikuttavat siihen millaisia opetusmenetelmiä opettaja käyttää (ks. luku 3.1.1). Tapauksen 1 luokatila oli kyseisen ryhmän oma kotiluokka, josta englannin kielen virikkeellisyys puuttui lähes kokonaan. Tämän vuoksi se ei tarjonnut oppilaille mahdollisuutta implisiittiseen oppimiseen. Tällaisessa oppimisympäristössä opettajan valitsemat opetusmenetelmät ja -materiaalit ovat erityisen tärkeässä roolissa oppimisen kannalta. Vaikka fyysinen oppimisympäristö ei tarjonnut tukea kielenopetukselle, opettajan käyttämät monipuoliset opetusmenetelmät tarjosivat mahdollisuuden kielen kommunikatiiviseen ja toiminnalliseen oppimiseen. Opettaja pystyi omalla esimerkillään luomaan ilmapiirin, jossa oppilaiden oli helppoa ja turvallista toimia aktiivisina jäseninä, toisiaan kunnioittaen ja muut oppilaat huomioiden.

Tapauksessa 2 luokkatilana toimi kielen opetukseen tarkoitettu luokkahuone, johon oppilaat siirtyivät kotiluokastaan. Tämä tarjosi tapaukseen 1 verrattuna varsin virikkeellisen oppimisympäristön, sillä esimerkiksi seinillä oli oppilaiden nähtävillä englannin kieltä moneen eri aihealueeseen liittyen ja lisäksi opettajalla oli runsaasti erilaista materiaalia helposti käytettävissä. Rikkaan oppimisympäristön etuna oli toiminnallisuuden helppo lisääminen oppitunteihin, jo pelkästään opetuksen painopisteen siirtyessä eri puolille luokkahuonetta. Tässä tapauksessa ei kuitenkaan voida nähdä, että oppimisympäristö toimisi kommunikatiivista opetusta lisäävänä tai vähentävänä tekijänä.

Tämä tutkimus osoitti sen, että vaikka oppimisympäristöllä on vaikutusta opettajien käyttämiin opetusmenetelmiin, on opettajien luovuus myös suuressa roolissa. Varustukseltaan heikommassakin fyysisessä oppimisympäristössä pystytään toteuttamaan toiminallisuutta samoissa määrin kuin rikkaammassakin ympäristössä. Toki se vaatii opettajalta enemmän suunnittelua ja ns. työkalupakkia, jota pystyy kuljettamaan luokkatilasta toiseen. Fyysistä oppimisympäristöä tärkeämmäksi osoittautui opettajien ja oppilaiden luoma sosiaalinen oppimisympäristö, joka mahdollisti sen, että sekä kommunikatiivisia opetusmenetelmiä että toiminnallisia oppimisympäristöjä oli mahdollista käyttää.

Toiminnallisuuden lisääminen varhennetun kieltenoppitunnille vapauttaa luokkahuoneen ilmapiiriä ja tällöin jokaisen on helppo osallistua tunnin kulkuun. Oppimisympäristön avoimella ilmapiirillä on myös suuri vaikutus oppilaan aktiiviseen toimijuuteen. Rennossa ja avoimessa oppimisympäristössä oppilaan on helppoa toimia omatoimisesti yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Oppimisympäristön tulee tukea oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Näkökulma on oleellinen myös kommunikatiivisten taitojen oppimisen kannalta, sillä ilman vuorovaikutusta kommunikatiivisuus jää uupumaan. (Lehtomaa 2018.)

Suomalaisessa peruskoulussa opettajalla on mahdollisuus hyödyntää pedagogista vapautta ja opetussuunnitelmaa toteuttaakseen käyttää opetuksessaan parhaaksi katsomiaan opetusmenetelmiä. Tämä tutkimuksen perusteella varhennetun englannin oppitunneilla yhdistyvät erilaiset opetusmenetelmät. Niiden valintaan vaikuttavat muun muassa opettajan tavoite tunnille, oppilaiden yleinen viireystila ja oppimisympäristö. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät pienten

oppilaiden opetuksessa tärkeänä sekä kommunikatiivista että toiminnallista opetusmenetelmää, joista etenkin toiminnallisuus korostui. Varsinkin erilaisten leikkien ja pelien avulla oppilaat oppivat kohdekieltä toiminnan ohessa ilman paineita.

## 6 POHDINTA

Pohdinnassa tarkastelemme saamiamme tuloksia ja peilaamme niitä nykyiseen opetussuunnitelmaan sekä tutkimuksen teoriapohjaan. Pohdimme myös tutkimuksemme eettisyyttä ja lisäksi esittelemme tutkimuksen aikana mieleen nousseita tutkimusaiheita varhennetun kielenopetuksen kentältä.

### 6.1 Tulosten tarkastelua

Varhennetun A1-kielen opetussuunnitelman tavoitteet T6-T8 korostavat kielenoppimisen vuorovaikutuksellista ja kommunikatiivista merkitystä. Kielenopetuksen tarkoitus 1. ja 2. vuosiluokalla on muun muassa rohkaista käyttämään kieltä erilaisissa arkisissa vuorovaikutustilanteissa, harjoitella non-verbaalista viestintää, kehittää kielellisiä päättelytaitoja ja tutustua kielen kulttuurisiin piirteisiin sekä kielen tilannesidonnaisuuteen. (Opetushallitus 2019, 27.) Kommunikatiivisen opetuksen tavoitteet on siis mainittu opetussuunnitelmassa, vaikka termiä kommunikatiivisuus ei ole suoraan mainittu. Tarkoituksena on kuitenkin selvästi oppilaiden kommunikatiivisen kompetenssin lisääminen ja tutustuttaminen kielen merkityssisältöihin. (Järvinen 2014, 101.)

Richards (2006) (ks. luku 3.4) on esitellyt mallin, jolla pystytään rakentamaan kommunikatiiviseen opetukseen perustuva opetussuunnitelma. Richardsin ajatus on, että suunnittelu aloitetaan pohtimalla, mikä kehittäisi oppijan kommunikatiivista kompetenssia parhaiten. Mallissa ei ole unohdettu myöskään kielenoppimiselle tärkeää sanastoa ja kielioppia, mutta ne tulevat mukaan opetussuunnitel-

maan ikään kuin luonnostaan erilaisten kommunikatiivisten osa-alueiden mukana. (Richards 2006, 10.) Varhennettu A1-kieltenopetus lisättiin nykyiseen opetussuunnitelmaan kesken opetussuunnitelmakauden, mutta seuraavassa suunnitelmassa se on jo sisällytettyä alkuopetukseen. Oppiaine on vasta kokeiluvaiheessa koko Suomen laajuisesti ja nyt opetussuunnitelman laatijoilla on mahdollisuus kerätä opettajien, oppilaiden ja huoltajien kokemuksia varhennetusta kieltenopetuksesta, jotta mahdollisia puutteita tai epäkohtia voidaan korjata ennen kuin seuraava opetussuunnitelma astuu voimaan.

Aineistossa oli lopulta nähtävissä hyvin vähän kommunikatiivisen opetuksen piirteitä. Tapauksessa 1 kommunikatiivisuutta hyödynnettiin kahdella tunnilla kolmesta ja tapauksessa 2 kommunikatiivista opetusmenetelmää ei ollut havaittavissa ollenkaan. Havaitsimme, että vaikka kommunikatiivisuus oli vähäistä, se selkiytti oppitunnin tavoitetta. Kommunikatiivisten menetelmien avulla oppitunnin toimintakulttuuri saatiin käännettyä hetkellisesti pois opettajalähtöisestä opetuksesta, ja oppilaista tuli aktiivisia toimijoita. Erot kommunikatiivisuuden määrässä saattoivat johtua esimerkiksi siitä, että tapaus 1 oppilaat olivat opiskelleet kieltä jo syyslukukauden ajan ja tämän vuoksi opettaja tunsu ryhmän paremmin kuin tapaus 2 opettaja, joka oli vasta tutustumassa ryhmään.

Opetussuunnitelman (2019) tavoitteisiin liittyvissä sisältöalueissa on nostettu esiin erilaisia toiminnallisen opetusmenetelmän keinoja, joiden avulla varhennettua A1-kielen opetusta voidaan toteuttaa monipuolisesti. Erikseen mainitaan ainakin draaman, pelien, laulujen ja leikkien käyttö opetuksessa. Lisäksi kehoitetaan hyödyntämään liikettä ja eri aisteja osana opetusta. (Opetushallitus 2019, 27-28.) Sekä tapauksessa 1 että tapauksessa 2 opettaja hyödynsi toiminnallisia opetusmenetelmiä monipuolisesti osana kielen opetusta. Koska 1. luokan oppilaiden luku- ja kirjoitustaito on 1. luokan alussa hyvin vaihtelevaa, toiminnalliset opetusmenetelmät takaavat sen, että kaikki pystyvät osallistumaan opetukseen tasavertaisesti. Vähitellen lukuvuoden edetessä oppilaat alkavat myös ymmärtää puhutun kielen kirjallisen merkityksen.

Toiminnalliset opetusmenetelmät mahdollistavat oppilaiden osallistumisen oppitunteihin silloinkin, kun heidän kommunikatiivinen kompetenssinsa ja ei vielä



mahdollista aktiivista osallistumista dialogiin. Toiminnan avulla oppilaat rohkaistuvat vähitellen osallistumaan myös kommunikatiivisiin harjoituksiin. Näin ollen pidemmällä aikavälillä toiminnalliset opetusmenetelmät toimivat hyvänä väylänä kohti kommunikatiivista opetusta.

Opettajilla on mahdollisuus suunnitella varhennetun kielen tunnit parhaaksi katsomallaan tavalla opetussuunnitelman tavoitteet ja sisältöalueet huomioiden. Koska oppiaine on Suomessa vielä uusi, erilaiset käytännöt ja opetusmenetelmät etsivät vielä muotoaan. Tutkimuksen tapauksissa näkyi ero opettajan itse suunnittelemien materiaalien ja valmiin oppimateriaalin välillä. Tapauksessa 1, jossa käytössä ei ollut valmista oppimateriaalia, opettaja käytti enemmän kommunikatiivisuutta harjoituksissa kuin tapauksen 2 opettaja, jonka oppituntien runko muodostui kustannetun oppimateriaalin ympärille. Koska aineisto koostuu vain kahden opettajan oppituntien havainnoinneista, tästä ei vielä voi tehdä yleistettyjä johtopäätöksiä. Jäimme kuitenkin pohtimaan, kuinka suuri vaikutus eri kustantajien tuottamilla oppimateriaaleilla on käytettyihin opetusmenetelmiin.

## 6.2 Eettisyyden ja luotettavuuden toteutuminen tutkimuksessa

Tutkimus toteutettiin tutkimuksen eettisiä periaatteita noudattaen ja tulokset kuvattiin totuudenmukaisesti. Tutkimuksen teoriaan perehdyttiin laajasti hyödyntäen sekä suomalaisia että kansainvälisiä lähteitä. Tutkimuksen analyysivaihe tehtiin kiireettömästi ja tarvittaessa aineistoon palattiin aina uudelleen. Tulosten luotettavuutta lisäsi se, että aineisto analysoitiin videoaineiston pohjalta, jolloin tulkintoja pystyttiin tarkentamaan useiden katselukertojen avulla. Koska tutkimuksen tekemiseen osallistui kaksi tutkijaa, johtopäätöksistä ja tuloksista keskusteltiin ja erilaisia näkökulmia vertailtiin analyysivaiheen aikana.

Tutkimuksemme toteutettiin kahden opettajan varhennetun englanninopetuksen havainnoinnilla ja analysoinnilla sekä haastattelujen pohjalta. Jotta tutkimustulokset olisivat yleistettävissä koskemaan varhennettua englanninopetusta yleisesti Varsinais-Suomessa, aineiston tulisi olla huomattavasti laajempi. Tapaustutkimuksena tämä tutkimus on kuitenkin sinällään arvokas, sillä sen avulla saatiin kerättyä havainnointien pohjalta tietoa opettajien käyttämistä opetusmenetelmistä. Kieltenopetuksen kommunikatiivinen puoli korostuu nykyaikana yhä

enemmän jatkuvasti globalisoituvan maailman vuoksi. Ihmisillä on tarve kommunikoida vierailla kielillä sekä yksityis- että työelämässä ja peruskoulun tulee vastata tähän tarpeeseen.

Vastaavanlainen tapaustutkimus itsessään on helposti toistettavissa, mutta tulosten osalta jatkossa ei saada yhtä tuoretta tietoa, koska kuten aikaisemmin on mainittu, tutkimus on toteutettu opetussuunnitelman uudistuksen alkuvaiheessa. Vaikka tämä tutkimus kohdentuu varhennettuun englanninopetukseen, samalla metodilla voidaan toteuttaa tutkimusta myös muiden kielten varhennetusta opetuksesta. Tutkimusyhteisölle hyödyllistä olisi toistaa vastaava tutkimus esimerkiksi viiden ja kymmenen vuoden kuluttua, jotta voitaisiin verrata, miten opetussuunnitelman kehitys ja opettajien saama kokemus oppiaineen opettamisesta on vaikuttanut varhennetun kieltenopetuksen opetusmenetelmiin.

Kuten olemme todenneet, varhennettu kieltenopetus on alkanut Suomessa valtakunnallisella tasolla vasta kevätlukukauden 2020 alussa. Tämä tutkimus on siis yksi ensimmäisistä, jotka on toteutettu opetussuunnitelmallisäyksen jälkeen. Tämän tutkimuksen avulla saatiin tietoa siitä, miten opettajat ovat lähteneet toteuttamaan varhennettua kieltenopetusta. Havainnointiin perustuvan tapaustutkimuksen kautta saatiin tuore näkemys kommunikatiivisten ja toiminnallisten opetusmenetelmien käytöstä tässä kontekstissa.

### 6.3 Jatkotutkimusaiheita

Varhennettu A1-kielen opetus on vasta alkanut ja tutkittavaa aiheesta on varmasti runsaasti. Tutkimuksen aikana meille heräsi muutama mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Koska opetussuunnitelman muutos koski nyt vuonna 2019 aloittaneita 1. -luokkalaisia, miten kunnat ovat huomioineet samana vuonna 2. luokan aloittaneet oppilaat? Tutkimuksemme käsitteli varhennetun englannin opetusta, mutta eri kunnilla A1-kielen valikoima vaihtelee. Olisi mielenkiintoista saada tietoon eri kuntien tai alueiden kielivalikoimaa ja oppilaiden jakautumista eri kielivalintoihin. Tämä tutkimus tarjoaisi myös tärkeää tietoa siitä, saavatko kaikki perusopetuksen oppilaat tasa-arvoisen mahdollisuuden tehdä valinta vai onko asia kuten YLE uutisoi 9.1.2020 ja kuntien erilaiset kielivalinnat tai niiden puute asettavat

oppilaat eriarvoiseen asemaan. (YLE 2020) Kielivalintojen monipuolistamista saattaisi myös lisätä se, että 1. luokan oppilailla olisi mahdollisuus opiskella hetki kaikkia valittavana olevia kieliä ennen kuin lopullinen valinta tehtäisiin.

Opetussuunnitelman uudistuksen myötä perusteisiin asetettiin tavoitteet ja sisällöt sille, mitä varhennetun kieltenopetuksen tulisi olla. Muutoksen yhteydessä ylempien luokka-asteiden tavoitteita ja sisältöjä ei kuitenkaan tarkennettu. Jos opetussuunnitelmaan tehty lisäys varhennetusta kieltenopetuksesta toteutuu niin kuin sen on ajateltu toteutuvan, voidaan olettaa, että oppilaiden osaaminen on kolmannelle luokalle siirryttäessä parempaa kuin aiemmin. Tämä vaatisi pitkitäistutkimusta, jonka jälkeen voitaisiin arvioida, sitä kaipaako opetussuunnitelma tarkennusta myös 3.-6. luokkalaisten kieltenopetuksen suhteen.

Varhennetun A1-kielen opetuksen lisääminen opetussuunnitelmaan tapahtui melko nopealla aikataululla, joten alakouluilla ja opettajankoulutuslaitoksilla oli rajallisesti aikaa reagoida tulevaan muutokseen. Opettajien osaamisen kehittämiseen on pyritty vastaamaan paikallisilla kielihankkeilla, joihin kuuluu muun muassa erilaista kielitutor-toimintaa. Olisi kuitenkin tärkeää selvittää millaista osaamista varhennettu kieltenopetus vaatii opettajalta ja miten ovatko opettajat saaneet riittävästi tietoa järjestettävistä koulutuksista. Voisi olla tarpeen selvittää myös luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja tietämystä varhennetusta kieltenopetuksesta. Luokanopettajaopiskelijoiden tulisi saada jo opiskeluvaiheessa tietoa ja kokemusta varhennetun A1-kielen opettamisesta (Driscoll ym. 2004, 8.)

Yksi näkökulma jatkotutkimukselle on selvittää saatavilla olevien oppimateriaalien toimivuutta varhennetussa kieltenopetuksessa ja sitä kuinka suuressa osassa kouluja ne ovat käytössä. Tulevaisuudessa voisi olla mielekäästä tutkia ovatko oppimateriaalit linjassa vallitsevan opetussuunnitelman kanssa. Tasa-arvon näkökulmasta olisi hyvä tietää myös, onko kaikkiin A1-kielivaihtoehtoihin edes tarjolla oppimateriaalia.

Oppimateriaalien kautta esille nousee myös kysymys varhennetun A1-kielen arvioinnista. Miten tulisi arvioida oppilaita, joiden luku- ja kirjoitustaito ovat vielä hyvin eri tasolla kielenopetuksen alkaessa? Opetussuunnitelma painottaa erityisesti

toiminnallista opetusta, mutta myös kommunikatiivista kielenopetusta. Millä tavalla näitä näkökulmia pystytään arvioimaan tasapuolisesti?

Tämän tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään opetusmenetelmiin liittyviä kysymyksiä, mutta sivuttiin myös oppimisympäristöjä. Oppimisympäristöistä saisi varmasti monia erilaisia tutkimuksia mutta yhtenä päällimmäisenä mieleemme nousi luvun 3.1.1 maininta siitä, miten opettajan näkemykset kielenoppimisesta vaikuttavat oppimisympäristön rakentumiseen. Aineistomme ei ollut riittävä vastaamaan siihen, miten ja kuinka paljon opettajien näkemykset kielenoppimisesta ja oppimisprosesseista vaikuttavat opetusmenetelmien valintaan.

Tutkimuksemme aikana huomasimme, että kielenopetuksen varhentaminen on toimiva ratkaisu oppilaiden motivaation näkökulmasta. Havainnoidessamme opitunteja huomasimme pienten oppilaiden olevan innostuneita uudesta kielestä ja vastaanottavaisia kielenopetukselle. Tämä välittyi erityisesti tapauksen 1 opettajan arvuutellessa luokalta, miksi kaksi opiskelijaa istui luokan takaosassa videokameran kanssa. Oppilaat pohtivat kysymystä hetken ja yksi oppilaista tokaisi innoissaan: ”Siksi, koska me ollaan melkein ainoat, maailman ensimmäiset, Suomen ensimmäiset lapset, jotka aloitti jo ykkösellä ihan automaattisesti opiskelemaan englantia!”

## Lähteet

Adenius-Jokivuori, M. 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. 194-210.

Baecher, L., MacCormack, B. & Kung, S-C. 2014, 2. Supervisor Use of Video as a Tool in Teacher Reflection. *The Electronic Journal for English as a Second Language*. TESL-EJ 18.3. Haettu 28.10.2019 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1048625.pdf>.

Cheep-Aranai, R. & Wasanasomsithi P. 2016. Children's Voices and Positive Affective Outcomes Regarding Play-Based Language Learning. *Pasaa* 52 (2), 133–167. Haettu 21.1.2020 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134681.pdf>

DeKeyser, R. M. 2013. Age effects in second language learning: stepping stones toward better understanding. *Language Learning* 63, Suppl. 1: 52–67.

Driscoll, P., Jones, J., Martin, C., Graham-Matheson, L., Dismore, H. & Sykes, R. 2004. A systematic review of the characteristics of effective foreign language teaching to pupils between the ages 7 and 11. EPPI-centre. 1-82. Haettu 18.3.2020 osoitteesta [http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/MFL\\_2004review.pdf?ver=2006-03-02-125233-317](http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/MFL_2004review.pdf?ver=2006-03-02-125233-317).

Dufva, Hannele, Aro, Mari, Suni, Minna & Salo, Olli-Pekka 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersted (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3*, 22–34. Haettu 6.2.2020 osoitteesta <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454/4261>

Enever, J. 2015. The Advantages and Disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners. Teoksessa Bland, J. *Teaching English to Young Learners*. 1st ed. Bloomsbury Publishing Plc, 2015. Web. Haettu 30.10.2019 osoitteesta [www.bloomsburycollections.com](http://www.bloomsburycollections.com)

Ervast, L. & Leppänen, P. H. T. 2010. Kielellinen erityisvaikeus. Teoksessa Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. (toim.) *Kieli ja aivot*. Helsinki: Art-Print Oy, 212-220.

Fox-Turnbull, W. 2009. *Stimulated Recall Using Autophotography - A Method for Investigating Technology Education*. University of Canterbury, Christchurch.

Haettu

26.11.2019

osoitteesta

<https://www.iteea.org/File.aspx?id=86963&v=46b05ce9>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. (10. uudistettu laitos) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Huottilainen, M. & Partanen, E. 2010. Kielen varhainen neuraalinen edustus. Teoksessa Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. (toim.) *Kieli ja aivot*. Helsinki: Art-Print Oy, 176-181.

Huttunen, I. 2000. Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 79-93.

Huttunen, R. 2003. *Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria*. Jyväskylä: Kopijyvä.

Inha, K. & Huhta, A. 2019. *Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana?* Jyväskylän yliopisto. 77-100.

Inha, K. & Huhta, A. 13.12.2018. Varhennettua englannin opiskelua Suomessa – tutkimustuloksia sukupuolten eroista ja yhtäläisyyksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7). Haettu 23.3.2020 osoitteesta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/varhennettua-englannin-opiskelua-suomessa-tutkimustuloksia-sukupuolten-eroista-ja-yhtalaisyyksista>

Jaakkola, H. 2000. Kielitiedosta kielitaitoon. Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 145-156.

Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M. & Ritter, M. 2017. Empirical Study. From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning* 67:3. 631–664.

Jansson-Verkasalo, E. & Guttorm, T. 2010. Varhainen kielenkehitys ja sen en-  
nusmerkit. Teoksessa Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. (toim.) Kieli ja aivot.  
Helsinki: Art-Print Oy, 182-188.

Järvinen, H-M. 2014. Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa Pietilä, P. &  
Lintunen, P. (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoja  
OÜ. 89-113.

Järvinen, H-M. 2000. Kielenopetus vieraskielisessä sisällönopetuksessa. Teok-  
sessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) Minne menet kielikasvatus? Näkökul-  
mia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 109-118.

Korhonen, T. 2005. Lapsen neuropsykologinen kehitys. Teoksessa Pihlaja, P. &  
Viitala, R. (toim.) Eryityskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: Werner Söder-  
ström Osakeyhtiö. 42-59.

Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä  
polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro Oy

Kunnari, S. & Leinonen, E. 2011. Kielellinen erityisvaikeus ja siihen liittyvät prag-  
maattiset ongelmat. Teoksessa Loukusa, S. & Paavola, L. (toim.) Lapset kieltä  
käyttämässä, Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Juva: Bookwell Oy.  
147-156.

Lehesvuori, S. 2013. Towards Dialogic Teaching in Science Challenging Class-  
room Realities through Teacher Education. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Ha-  
ettu 30.11.2019 osoitteesta [https://jyx.jyu.fi/bitstream/han-  
dle/123456789/41268/978-951-39-5152-8\\_vaitos10052013.pdf?se-  
quence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41268/978-951-39-5152-8_vaitos10052013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Lehtomaa, S. 2018. Enkku ulos luokkahuoneista – toiminnallisia ratkaisuja kie-  
lenopetukseen koko koululle. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 9(4). Haettu  
26.3.2020 osoitteesta [https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yh-  
teiskunta-kesakuu-2018/enkku-ulos-luokkahuoneista-toiminnallisia-ratkaisuja-  
kielenopetukseen-koko-koululle](https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yh-teiskunta-kesakuu-2018/enkku-ulos-luokkahuoneista-toiminnallisia-ratkaisuja-kielenopetukseen-koko-koululle)

Lehtonen, T. & Vaarala, H. 2015. Pelisilmää – pelaaminen osana kielenopetusta.  
Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 6(5). Haettu 26.3.2020 osoitteesta [https://www.kie-  
liverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2015/pelisilmaa-pe-  
laaminen-osana-kielenopetusta](https://www.kie-liverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2015/pelisilmaa-pe-laaminen-osana-kielenopetusta)

Littlewood, W. 1990. Communicative Language Teaching. An introduction. (12. painos). Cambridge: Cambridge University Press.

Loukusa, S., Paavola, L. & Leiwo, M. 2011. Johdatus pragmatiikan peruskäsitteisiin ja lasten pragmatiikan vaikeuksiin. Teoksessa Loukusa, S. & Paavola, L. (toim.) Lapset kieltä käyttämässä, Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Juva: Bookwell Oy. 11-21.

Loukusa, S., Kunnari, S. & Vedenkannas, U. 2011. Pragmaattisen kehityksen taustatekijöitä. Teoksessa Loukusa, S. & Paavola, L. (toim.) Lapset kieltä käyttämässä, Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Juva: Bookwell Oy. 25-42.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Mezirow, J. 1996. Contemporary paradigms of learning. Adult Education Quarterly. Volume 46, Number 3. 158-173.

Miettinen, H. 2004. Fonologinen työmuisti ja kielenoppiminen: katsaus aiempaan tutkimukseen. Muikku-Werner, P. & H. Stotesbury (toim.) 2004. Minä ja kielitiede – soveltajan arki. AFinLAn vuosikirja 2004. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 62. Jyväskylä. s. 13–28.

Montgomery, D. 2014. Positive Teacher Appraisal Through Classroom Observation. Haettu 28.10.2019 osoitteesta <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzgXNjc5OF9fQU41?sid=9fc9bd52-b94c-4ba7-9f7d-105740616572@sessionmgr101&vid=0&format=EB&rid=1>

Mustaparta, A-K., Nissilä, L. & Harmanen, M. 2015. Kielikasvatus - yhteinen tehtävä. Teoksessa Mustaparta, A-K. (toim.) Kieli koulun ytimessä - Näkökulmia kielikasvatukseen. Opetushallitus. 7-24.

Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Lagström, T., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino. 25-40.

Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tallinna: Tallinna Raamatutrukikoda. 432-442.



Nikolov, M. 2009. The Age Factor and Early Language Learning. Studies on Language Acquisition 40. Berlin: Mouton de Gruyter.

Ninio, A. & Snow, C. 2018. Pragmatic Development. New York: Routledge

Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen kehitys osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli, Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino. 31-41.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy.

Opetushallitus 2019. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1-2. Helsinki: PunaMusta Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020. A1-kielen opetus vuosiluokilla 1-2. Haettu 21.1.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/a1-kielen-opetus-luokilla-1-2>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Valtioneuvosto päätti peruskoulun tuntimäärän kasvattamisesta - kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta. Haettu 28.3.2020 osoitteesta [https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/1410845/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta](https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta)

Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Juva: Bookwell Oy.

Paavola, L. 2011. Varhaisten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehitys. Teoksessa Loukusa, S. & Paavola, L. (toim.) Lapset kieltä käyttämässä, Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Juva: Bookwell Oy. 43-61.

Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall - opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: Bookwell Oy. 239-260.

Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K. & Sjöberg, S. 2018. Monella kielellä Suomen kunnissa 2017 : selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kak-

sikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta. Jyväskylän yliopisto. Haettu 24.3.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9>

Pietilä, P. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoja OÜ. 45-66.

Pietilä, P. & Lintunen, P. 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoja OÜ. 11-25.

Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita Prima Oy.

Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Haettu 24.3.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>

Richards, J. C. 2006. Communicative Language Teaching Today. New York: Cambridge University Press, 1-45. Haettu 1.12.2019 osoitteesta <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>

Rosenstein, B. 2002. Video use in social science research and program evaluation. International Journal of Qualitative Methods, 1(3), 22–43.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoda. 424-430.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Săftoiu, R. (2019). The dialogic turn in language study: A review of the routledge handbook of language and dialogue (edited by Edda Weigand 2017) and from pragmatics to dialogue (edited by Edda Weigand and Istvan Kecskes 2018). Language and Dialogue, 9(3), 471-483. Haettu 6.2.2020 osoitteesta <https://doi.org/10.1075/ld.00052.saf>

Salo, O-P. 2009. Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. Puhe Ja Kieli, 29(2), 89–102. Haettu 5.2.2020 osoitteesta <https://journal.fi/pk/article/view/4788>

- Silvén, M. 2010. Lapsen kaksikielinen varhaiskehitys. Teoksessa Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. (toim.) *Kieli ja aivot*. Helsinki: Art-Print Oy, 138-145.
- Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A. & Skinnari, K. 2018. *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017 : selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 24.3.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7370-4>
- Skinnari, K. & Sjöberg, S. 2018. *Varhaista kieltenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 24.3.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7511-1>
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylän yliopisto
- Syrjäläinen, E. 1994. *Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia*. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy. 68-112.
- Teo, P. 2019. Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*. Volume 21. 170-178. Haettu 6.2.2020 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.009>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (10. uudistettu laitos)*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Veivo, O. 2014. Mitä kielitaito on. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoja OÜ. 26-44.
- Vienola, V. 2004. Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus -taitava opettaja*. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 78–81.
- YLE (9.1.2020) *Kielten opetus aikaistui, mutta kielitaito on vaarassa yksipuolistua – liian harva ekaluokkalainen saa valita ensimmäisen vieraan kielen*. Haettu 16.3.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11147294>.

# LIITE

**Hyvät huoltajat, Turku 20.11.2019**

lähestymme Teitä ystävällisesti pro gradu tutkielmaamme ”Varhennetun englanninopetuksen opetusmenetelmät 1. luokalla” liittyvällä asialla. Tavoitteenamme on selvittää millaisilla erilaisilla menetelmillä 1. luokan oppilaille opetetaan englantia uuden varhennetun kieltenopetuksen alkaessa valtakunnallisesti tammikuussa 2020. Lapsenne opettaja on ilmaissut kiinnostuksensa tutkimustamme kohtaan ja lupautunut osallistumaan tutkimukseemme.

Hankimme tutkimusaineistoa havainnoimalla 1. luokan englannintunteja. Tunnit myös kuvataan myöhemmin tapahtuvaa analyysia varten. Tutkimusaineisto hankitaan joulukuussa. Ensimmäiset havainnoinnit ovat viikolla 50 ja viikolla 51. Yhteensä tavoitteena on kuvata 3-4 oppituntia. Kuvauksessa keskitytään opettajan toimintaan ja pyritään välttämään oppilaiden näkymistä kuvassa. Kaikkea tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti. Oppilaita, opettajia tai koulua ei voida valmiista tutkielmasta tunnistaa, eikä videoaineistoa esitetä julkisesti missään tutkimuksen teon vaiheessa. Tutkimusaineistoa tarkastellaan yhdessä pro gradun ohjaajan kanssa, jota sitoo sama tutkimuseettinen vaitiolovelvollisuus kuin tekijöitäkin. Kun aineiston käyttö on päättynyt, aineisto tuhotaan. Tutkimusaineistoa säilytetään Turun yliopiston tietoturvaohjeiden mukaisesti.

Pyydämme kohteliaimmin Teidän suostumustanne huoltajana oppituntien videointiin ja havainnointiin. Aineiston hankinta suoritetaan osana koulun normaalia toimintaa, eikä se haittaa oppilaiden arkista koulunkäyntiä ja opiskelua.

Vastaamme mielellämme tutkimukseemme liittyviin kysymyksiin. Voitte ottaa yhteyttä meihin tai lapsenne opettajaan.

Ystävällisin yhteistyöterveisin

Jonna Kallio ja Noora Koskenoja  
Turun yliopisto, Rauman yksikkö, opettajankoulutuslaitos

joilkal@utu.fi nokala@utu.fi

-----  
Lapseni  
saa osallistua ☐

ei saa osallistua ☐  
pro gradututkimukseen.

Päivämäärä ja paikka: \_\_\_\_\_

Allekirjoitus ja  
nimenselvennys: \_\_\_\_\_